



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Dissertação de Mestrado

**A experiência de abandono escolar precoce:  
sentidos e olhares de jovens e famílias**

Discente:

Fernando Jorge César Moro

Orientador:

Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio

**Março**  
**2014**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**A experiência de abandono escolar precoce:  
sentidos e olhares de jovens e famílias**

Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

**Março**  
**2014**

*Tu és mais forte e sei que no fim vais vencer  
Sim, acredita num novo amanhecer  
Não tenhas medo, sai à rua e abraça alguém  
E vai correr bem, tu vais ver  
Tu mereces muito mais  
És forte, abanas mas não caís  
Mesmo que sintas o mundo a ruir  
Quando as nuvens passarem vais ver o sol a sorrir  
A estrada não é perfeita  
Apenas uma vida, aproveita  
Só perdes se não tentares  
E não desistas se falhares  
O que não mata engorda  
Torna o teu sonho real, acorda  
Limpa as lágrimas e luta  
Segue o teu caminho e escuta  
A voz dentro de ti  
As respostas que procuras, dentro de ti  
Acredita em ti que tu és  
Mais forte e tens o mundo a teus pés  
Tu és mais forte e sei que no fim vais vencer  
Sim, acredita num novo amanhecer  
Não tenhas medo, sai à rua e abraça alguém  
E vai correr bem, tu vais ver  
Um dia tudo fará sentido  
E vais ver que terás o prémio merecido  
És o que és, não és o que tens  
A tua essência não se define pelos teus bens  
Às vezes as pessoas desiludem  
Mas não fiques em casa parado à espera que mudem  
Muda tu rapaz  
Muda a tua atitude, vais ver ver que és capaz  
E nada te pode parar  
Os cães vão ladrar e a caravana a passar  
O teu sorriso de vitória no rosto  
Nem tudo é fácil mas assim dá mais gosto  
Quando acreditas a força nunca se esgota  
Só a reconheces a vitória se souberes o que é a derrota  
Vais ver que no fim acaba tudo bem  
Sai à rua e abraça alguém*

Boss AC

Dedico esta dissertação aqueles que nunca me deixam desistir, pais, irmã e mulher.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é o culminar de mais uma fase da minha vida académica, uma etapa onde o esforço, a dedicação, a devoção e a alegria foram uma constante.

Desta forma e em primeiro lugar quero agradecer à Escola Superior de Educação de Portalegre pela oportunidade que me deu na frequência deste mestrado.

Ao Professor Doutor Bruno Dionísio, que com a sua sabedoria, orientação e disponibilidade me ajudou à concretização desta etapa.

Aos meus pais e irmã pela ajuda na concretização deste trabalho, grande parte do esforço realizado nele foi suavizado devido a eles.

À Carla, minha mulher, por todo o seu amor, atenção, tempo, compreensão, motivação e apoio nestes três anos que agora culminam.

A todos o meu muito OBRIGADO!

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo central aferir os sentidos e olhares de jovens e famílias sobre a experiência de abandono escolar precoce.

A informação qualitativa que serve de base a este trabalho foi obtida através de doze entrevistas semi-estruturadas, três a jovens em abandono escolar, três a jovens que estiveram em abandono escolar e regressaram à escola e seis aos encarregados de educação de cada um dos jovens entrevistados. A amostra é composta por jovens de ambos os sexos que frequentam ou frequentaram o Programa Integrado de Educação e Formação de Torres Novas. Esta informação foi recorrente de uma análise de conteúdo ao discurso dos jovens e seus familiares.

Os resultados obtidos permitem observar que o abandono escolar precoce afeta mais rapazes do que raparigas. O processo de abandono escolar não é imediato, mas sim um processo longo de pressões, desajustes, insucessos, desinteresses e que o motivo para o regresso à escola dos jovens que abandonam o sistema é a procura de um futuro/emprego melhor através da certificação escolar.

**Palavras-chave:** Abandono escolar, exclusão social, percursos alternativos.

## **ABSTRAT**

This study has the objective central assess the senses and glances of young people and families about the experience of early school leavers.

The qualitative information is the basis for this work was obtained through twelve semi-structured interviews: three young in leaving school, three young who've been leaving school and returning to school and six to their parents. The specimen is composed for young people of both sexes who frequent or had frequented the Integrated Program for Education and Training of Torres Novas. This information was a recurring content analysis the discourse of young people and their families.

The results obtained allowed to observe that early school leaving affects more boys than girls. The process of school leaving is not immediate, but a long pressures process, misfits, failures, detachments and that the reason for the return to school is looking for a better future/job through the school accreditation.

**Keywords:** school leaving, social exclusion.

## **ABREVIATURAS E SÍMBOLOS**

CEF – Cursos de Educação e Formação;

CID – Classificação Internacional de Doenças;

CNASTI – Confederação Nacional de Ação sobre o Trabalho Infantil;

IAC – Instituto de Apoio à Criança

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional;

INE – Instituto Nacional de Estatística;

IPEC – Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil;

ISS – Instituto da Segurança Social;

ME – Ministério da Educação;

MEC – Ministério da Educação e Ciência;

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;

OIT – Organização Internacional do Trabalho;

ONU – Organização das Nações Unidas;

PEF – Plano de Educação e Formação;

PETI – Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil;

PEETI – Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil;

PIB – Produto Interno Bruto;

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação;

PIEC – Programa para Inclusão e Cidadania;

POPH – Programa Operacional de Potencial Humano;

QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional;

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;

TIL – Técnico de Intervenção Local;

UE – União Europeia;

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura;

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.



## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	17
1. - O PAPEL DA CRIANÇA NA SOCIEDADE .....	17
1.1. - EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA CRIANÇA NA SOCIEDADE .....	17
1.2. - O TRABALHO INFANTIL .....	19
1.3. - DA OIT AO PIEC .....	22
2. – DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO AS DINÂMICAS DE EXCLUSÃO ESCOLAR .....	24
2.1. - EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO .....	24
3. - PROGRAMAS DE COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR .....	38
3.1. - OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA .....	38
3.2. - CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....	39
3.3. - CURRÍCULOS ALTERNATIVOS E PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS .....	39
3.4. - CURSOS VOCACIONAIS DO ENSINO BÁSICO .....	40
3.5. - PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....	41
3.5.1 - ESTRUTURA CURRICULAR / MODELO DE DESENHO CURRICULAR .....	42
3.5.2. - CARATERÍSTICAS DOS ALUNOS DO PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....	45
3.5.3. - METODOLOGIAS DE EDUCAÇÃO E OU FORMAÇÃO .....	46
3.5.4. - REGIME DE ASSIDUIDADE DOS ALUNOS .....	47
3.5.5. - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS .....	47
3.5.6. - TÉCNICO DE INTERVENÇÃO LOCAL .....	49
<b>METODOLOGIA</b> .....	51
4. - METODOLOGIA .....	51
4.1. - RECOLHA E ANÁLISE DOCUMENTAL .....	51
4.2. - ENTREVISTA .....	51
4.3. - ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	52
5. - INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS .....	54
5.1. - A SELEÇÃO DA AMOSTRA .....	55
6. - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	58
6.1. - CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS POR IDADE E SEXO .....	58
6.2. - CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS POR ANO DE ESCOLARIDADE .....	59
6.3. - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	60
6.4. - CARACTERIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR IDADE .....	73
6.5. - CARACTERIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR SEXO .....	74
6.6. - FORMAÇÃO ACADÉMICA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	74
6.7. - SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E DO AGREGADO FAMILIAR .....	75
<b>CONCLUSÃO</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	87
<b>ANEXOS</b> .....	99

ANEXO 1. - CRITÉRIOS DE ANÁLISE E NÍVEIS DE AVALIAÇÃO DO PROJETO PIEF.....	99
ANEXO 2. - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS QUE ESTÃO EM ABANDONO.....	102
ANEXO 3. - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS QUE ESTIVERAM EM ABANDONO .....	105
ANEXO 4. - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS EM ABANDONO .....	108
ANEXO 5. - GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS QUE ESTIVERAM EM ABANDONO.....	111
ANEXO 6. - AUTORIZAÇÃO DIRETOR DO AGRUPAMENTO .....	114
ANEXO 7. - FICHA DE SINALIZAÇÃO PARA PIEF .....	116
ANEXO 8. - AUTORIZAÇÃO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	118

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Aumento da escolaridade obrigatória em Portugal.....	25
Tabela 2 - Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo: Fonte: <i>Portal Fundação Francisco Manuel dos Santos – Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo</i> .....	26
Tabela 3 - Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo nos países da União Europeia: Fonte: <i>EUROSTAT</i> .....	27
Tabela 4 -Tipologia dos percursos, condições de acesso e certificação. Adaptado de documento interno do PETI – Programa para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil .....	42
Tabela 5 – Desenho curricular do percurso do PIEF de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Fonte: <i>Adaptado da Informação da Direção Geral de Educação nº. 1/DGE/GD/2012/1919</i> .....	43
Tabela 6 – Desenho curricular do percurso do PIEF de 3º Ciclo do Ensino Básico. Fonte: <i>Adaptado da Informação da Direção Geral de Educação nº. 1/DGE/GD/2012/1919</i> . ....	44
Tabela 7 - Caracterização dos jovens entrevistados .....	56
Tabela 8 - Caracterização dos Encarregados de Educação dos jovens entrevistados.....	57
Tabela 9 - Caracterização dos jovens por idade e sexo .....	58
Tabela 10 - Caracterização dos jovens por escolaridade .....	59
Tabela 11 - Motivos de interesse dos jovens pela escola .....	60
Tabela 12 - Motivos de desinteresse dos jovens pela escola.....	60
Tabela 13 - Recordações dos jovens pela escola .....	61
Tabela 14 - Percurso escolar dos jovens .....	62
Tabela 15 - Hábitos de estudos dos jovens .....	62
Tabela 16 - Disciplinas com mais dificuldades dos jovens .....	63
Tabela 17 - Disciplinas com menos dificuldades dos jovens .....	64
Tabela 18 - Apoio da família e escola para superar as dificuldades .....	64
Tabela 19 - Problemas disciplinares dos jovens.....	65
Tabela 20 - Número de retenções dos jovens .....	66
Tabela 21 - Motivo de reprovação dos jovens .....	67
Tabela 22 - Relacionamento dos jovens com os professores .....	67
Tabela 23 - Relacionamento dos jovens com os colegas.....	68
Tabela 24 - Importância dada às aprendizagens escolares .....	68
Tabela 25 - Causas do abandono escolar .....	69
Tabela 26 - Acompanhamento das CPCJ aos jovens .....	70
Tabela 27 - Sentimento após o abandono escolar .....	70
Tabela 28 - Momento a seguir ao abandono escolar.....	71
Tabela 29 - Pensar em regressar a escola .....	71
Tabela 30- Dificuldade no regresso à escola .....	72
Tabela 31 - Apoio dos familiares no regresso à escola .....	72
Tabela 32 - Caracterização dos encarregados de educação por idade .....	73
Tabela 33 - Caracterização dos encarregados de educação por sexo .....	74
Tabela 34 - Caracterização académica dos encarregados de educação .....	74

Tabela 35 - Recordações da escola dos encarregados de educação .....	76
Tabela 36 - Gostava de andar na escola (encarregados de educação) .....	76
Tabela 37 - Relacionamento com os professores.....	77
Tabela 38 - Relacionamento com os colegas .....	77
Tabela 39 - Assiduidade dos encarregados de educação .....	78
Tabela 40 - Apoio familiar dos pais dos encarregados de educação .....	78
Tabela 41 - Importância das aprendizagens escolares na profissão.....	79
Tabela 42 - Importância da escola para o seu educando .....	79
Tabela 43 - Relação da Escola com os encarregados de educação.....	80
Tabela 44 - Relação dos encarregados de educação com a CPCJ .....	80
Tabela 45 - Compreensão do motivo do abandono do educando.....	81
Tabela 46 - Reação ao abandono escolar .....	81
Tabela 47 - Apoiava o regresso à escola do educando.....	82
Tabela 48 – Critérios de análise e níveis de avaliação do projeto: Fonte: <i>PIEF de Torres Novas</i> ....	100

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização dos jovens por idade .....	58
Gráfico 2 – Caraterização dos jovens por sexo .....	59
Gráfico 3 - Caracterização dos jovens por ano de escolaridade .....	59
Gráfico 4 - Número de retenções dos jovens.....	66
Gráfico 5 - Caracterização dos encarregados de educação por idade.....	73
Gráfico 6 - Caracterização dos encarregados de educação por sexo .....	74
Gráfico 7 - Caracterização académica dos encarregados de educação .....	74
Gráfico 8 - Caracterização profissional do agregado familiar .....	75

## INTRODUÇÃO

A presente investigação, “A experiência de abandono escolar precoce: sentidos e olhares de jovens e famílias” foi elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação de Portalegre.

Um dos problemas da escola atual é o fato de todos os dias ter que se reinventar para criar condições de motivação a crianças e jovens adolescentes inadaptados à escola de massas, trazer de volta à escola jovens que saíram do sistema precocemente, recuperar e reparar a carreira escolar de jovens rotulados de desqualificados, problemáticos e inadaptados é tarefa diária de professores e mediadores de programas reparatórios ou de educação compensatória que pretendem antes de mais nada *re-socializar* os jovens e as suas famílias.

O estudo sobre a problemática do abandono escolar precoce não é novo e tem sido objeto de estudo e análise da sociedade portuguesa. Há quarto décadas que a tutela procura combater o problema através de reformas e medidas executadas por sucessivos governos, na tentativa de minimizar o problema, mas o insucesso e o abandono escolar continuam a persistir, para desespero da comunidade escolar em geral. Embora Portugal, segundo o relatório da Eurostat – Comissão Europeia (2013), seja o país da União Europeia (UE) com maior redução do número de jovens a abandonar os estudos, esta melhoria não é, contudo, suficiente para que Portugal descole do fundo da tabela dos países com maior número de jovens sem cumprir escolaridade obrigatória.

Em altura de crise económica e dita parca de valores urge compreender e perceber se as causas da fuga da escola(ridade) são as mesmas do passado ou ao invés as causas são fatores de exclusão social da dita escola obrigatória para todos e de todos e ao mesmo tempo compreender quais as motivações destes jovens para voltarem ao rumo que antes recusaram.

Os níveis de insucesso, indisciplina, absentismo e o abandono precoce da escola continuam com proporções preocupantes, e com o aumento da escolaridade obrigatória esses níveis tendem em aumentar, pelo menos assim o indica o número de sinalizações nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens, apesar de isso não significar mais problemas mas sim uma maior capacidade de monitorização. A massificação do ensino não se tem vindo a traduzir, na prática, embora a escola seja formalmente para todos, constatamos que a escolaridade básica não tem conseguido efetivar o sucesso de todos os alunos, nem tão pouco manter as crianças, os adolescentes e os jovens no sistema de ensino, e continua a ser vivida como um privilégio de alguns, nomeadamente os de classes superiores (Guerreiro & Abrantes, 2007).

O abandono escolar é encarado como um fenómeno prejudicial para as sociedades ocidentais, cujo progresso assenta em níveis de escolaridade cada vez mais elevados. As consequências negativas deste fenómeno são muitas. Em particular, tem-se verificado que os adolescentes e jovens que abandonam a escola com poucas habilitações ocupam os empregos de menor remuneração, são jovens com maiores dificuldades nas relações com os outros caracterizam-se por terem maiores dificuldades interpessoais, tendem a envolver-se, com mais frequência, em comportamentos desviantes (Taborda-Simões, Fonseca & Lopes, 2011).

Esta investigação surge um pouco devido ao facto da minha atividade profissional como técnico de turmas PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação ter contactado muitas vezes com testemunhos como: *“as aulas são muito secas. (...) São cansativas quando é só escrever, uma pessoa cansa-se e começa-se a distrair com coisas pequeninas”*, ou *“(...) acabar isso para ver se acabo a minha escolaridade obrigatória para ver se tenho algum futuro”*, frases que escutamos e nos fazem muitas vezes fazer uma reflexão sobre o sentido da escola atual para estes jovens.

Neste sentido, o nosso objeto de estudo são os jovens com experiências de abandono escolar precoce e suas famílias, para isso irão ser analisados os dados recolhidos através de entrevistas aos jovens que vivenciaram ou estão em abandono escolar e os seus encarregados de educação. Esses jovens foram escolhidos de forma intencional, foram jovens sinalizados por várias entidades ao Programa Integrado de Educação e Formação de Torres Novas por estarem em risco de exclusão social.

A partir da pergunta de partida destacamos o objetivo geral e os objetivos específicos.

O nosso objetivo geral desta investigação é o de aferir os pontos em comuns e dissonantes entre jovens que desistem da escola e das respetivas famílias no seu percurso escolar, como objetivos específicos selecionamos os seguintes:

- ✓ Conhecer os motivos de interesse e desinteresse pela escola;
- ✓ Conhecer os motivos do insucesso escolar dos jovens;
- ✓ Relacionar o insucesso escolar com o abandono escolar;
- ✓ Relacionar o abandono escolar precoce e o perfil socioeconómico das famílias;
- ✓ Compreender as causas do abandono escolar;
- ✓ Compreender o lugar da família na decisão do abandono escolar;
- ✓ Diagnosticar o apoio familiar e da escola para superar as dificuldades escolares;
- ✓ Compreender a importância da escolaridade para a profissão dos encarregados de educação.

O trabalho encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira parte procede-se à introdução, onde se enuncia o problema e se descrevem os objetivos, na segunda parte temos a abordagem teórica, onde é feita a revisão da literatura que suporta a temática em

estudo, na qual se apresenta uma perspectiva histórica da criança na sociedade, o trabalho infantil, da OIT ao PIEC, do processo educativo às dinâmicas de exclusão escolar, a evolução do sistema educativo e programas de combate ao abandono escolar, destacando o Programa Integrado de Educação e Formação.

Na terceira parte, definimos a abordagem empírica utilizando como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-estruturada, neste enquadramento, optamos por entrevistar seis jovens que lidaram com a experiência do abandono escolar e seus familiares, apresentamos os resultados do nosso trabalho e por fim a conclusão onde se discute os resultados e se tecem as conclusões finais.



## REFERENCIAL TEÓRICO

### 1. O PAPEL DA CRIANÇA NA SOCIEDADE

A forma de encarar as crianças na sociedade sofreu grandes modificações ao longo do tempo, mas a verdade é que ainda hoje o seu papel não é comum em todos os pontos do mundo. Como consequência da Revolução Industrial surge no século XIX o interesse pelos direitos da criança, mais tarde consagrados no século XX com um quadro jurídico-legal de proteção dos direitos da criança. Portugal foi um dos primeiros países a aprovar uma Lei de Proteção à Infância, em 1911, a consagrar na Constituição da República de 1976, como direitos fundamentais, a infância e a ratificar a Convenção dos Direitos da Criança, em 1990.

#### 1.1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA CRIANÇA NA SOCIEDADE

O conceito de criança não é pacífico nem igual em todos os lugares e épocas (Fialho, 2000), a forma de encarar as crianças sofreu grandes modificações ao longo do tempo, levando à inclusão da infância como uma fase importante do desenvolvimento humano (Sarmiento & Cerisara, 2004).

Na Época Medieval, por volta do século XII, as crianças eram vistas como adultos de dimensões reduzidas, não sendo diferenciadas na vida quotidiana, que reunia ao mesmo tempo crianças e adultos no grupo de trabalho, ócio ou jogo (Ariés, 1988).

O dia-a-dia da criança até ao século XV, era pautado por um enorme isolamento. As crianças eram abandonadas em casa pelos pais e passavam horas a fio sem nenhum cuidado nem vigilância e sem que existisse qualquer consciência acerca dos perigos que esses comportamentos envolviam, (Shorter, 1995; Cassey, 1996). Bebés e crianças, por serem demasiado frágeis para partilharem o mundo dos adultos, não contavam, sendo considerados “*um nada ou quase nada insignificante*” (Badinter, 1985:79).

A infância não era valorizada, pois era considerado um período de rápida transição, do qual a memória se desvanecia com rapidez, as crianças não eram merecedoras de qualquer tipo de cuidado ou proteção, quer por parte dos pais, quer por parte da sociedade em geral.

No século XV, as realidades e os sentimentos da família vão começando a transformar-se, embora lentamente, sendo o acontecimento essencial a extensão da frequência escolar, ou seja, a educação começou a ser proporcionada nas escolas, e não pela aprendizagem no mundo dos adultos (Ariés, 1988).

Na segunda, metade do século XVIII, Rousseau (cit. In Magalhães, 2005), refere-se à infância como um período que deve ser valorizado, chamou a atenção para o fato de as crianças terem direitos que devem ser respeitados e necessidades que devem ser atendidas.

É no século XIX que surge o interesse pela proteção da criança, consequência da Revolução Industrial, ainda que também tenha sido ela a responsável pela exploração do trabalho infantil e de alguns abusos (Magalhães, 2005).

Com o surgimento do interesse na proteção das crianças, começou a preocupação em ajudá-las a adquirir o princípio da razão e a fazer delas adultos cristãos e racionais. Esse paradigma norteou a educação do século XIX e XX (Ariés, 1988).

A criança atualmente é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, caracterizando um atendimento integral e integrado da criança. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas (Zabalza, 1998).

Segundo Zabalza (1998), estamos a viver uma etapa histórica, fortemente marcada pela transformação tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social.

Hoje a criança é vista como um ser particular, com características bem diferentes das dos adultos, e contemporaneamente como portador de direitos enquanto cidadão. Designadamente, a Declaração dos Direitos da Criança proclamada pela Resolução da Assembleia-geral das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1959, enfatiza o direito das crianças a beneficiar de um desenvolvimento físico, intelectual moral e espiritual em condições de liberdade e dignidade, o direito a uma escolaridade gratuita e obrigatória e à proteção contra todas as formas de abandono, crueldade, exploração ou admissão a emprego antes de uma idade mínima adequada (Macedo, 2012)

Por sua vez a Convenção sobre os Direitos das Crianças adotada pela Assembleia-geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990 reafirma estes direitos a que acrescenta outros quais sejam, por exemplo, o da liberdade de expressão, liberdade de pensamento, de consciência e de religião, especificando ainda que presentemente e segundo o artigo 1 da Convenção dos Direitos da Criança ser criança é todo o ser humano com idade até aos 18 anos, exceto se nos termos da lei atingir mais cedo a maioridade (Sarmiento, Bandeira & Dores, 2000).

## 1.2. O TRABALHO INFANTIL

O trabalho infantil pode ser definido como um conjunto de atividades suscetíveis de prejudicar a saúde e o desenvolvimento mental, físico, social ou moral das crianças e comprometer a sua educação privando-as da oportunidade de frequentar a escola ou obrigando-as a abandoná-la ou, ainda, forçando-as a tentar conjugar os estudos com uma carga de trabalho excessiva, tanto em termos de duração como de penosidade; nas formas mais extremas de trabalho infantil, as crianças são reduzidas à escravidão, separadas das suas famílias, expostas a perigos e doenças graves e/ou abandonadas nas ruas das grandes metrópoles, muitas vezes quando ainda são muito novas (Macedo, 2012:20; OIT, 2001).

De acordo com a Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (1997), o trabalho é benéfico quando promove ou contribui para o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social da criança, sem interferir com a sua educação escolar e o seu descanso, no lado oposto é destrutivo e torna-se exploração.

Segundo Sarmento et al., (2000:34), *“trabalho infantil é todo o tipo de atividade produtiva desenvolvida por crianças fora do sistema educativo, independentemente da sua natureza, duração e condições em que se verifica.”*

Segundo Manier (2003, cit. Vieira, 2005), o trabalho de crianças e jovens é considerado como exercício ilegal (trabalho assalariado por menores de 15 anos), tolerado (trabalhos ligeiros e ocasionais) ou intolerável (uma atividade a tempo inteiro, incompatível com uma escolarização, realizada no interior ou no exterior do grupo doméstico, em função dos potenciais danos que possa causar ao seu desenvolvimento harmonioso).

Numa perspetiva jurídica, cabe ao Estado a responsabilidade em garantir o direito da criança à educação na base de igualdade de oportunidades.

A lei 42/91 de 27 de Junho autorizou o Governo a legislar sobre o trabalho de menores, com base nos princípios que lhes asseguravam um equilibrado desenvolvimento físico, mental e moral, que salvaguardavam a segurança e saúde e também que lhes garantam a educação escolar, a formação profissional e a proteção social.

O Estado ao impor uma definição classificatória de trabalho infantil e dos seus limites, neste caso, depender diretamente a idade de acesso ao trabalho da idade prevista de conclusão da escolaridade obrigatória, o Estado consagra, por um lado, a separação absoluta entre as duas esferas, impedindo indiscriminadamente o acesso do jovem a qualquer experiência de trabalho remunerado, mesmo sendo ele trabalho

social, trabalho exercido a tempo parcial ou trabalho esporádico e sazonal (Vieira,2005)

O trabalho infantil é uma espécie ilícita da atividade de menores, construída por uma relação laboral, normalmente assalariada, na qual o trabalhador tem idade inferior ao mínimo estabelecido por lei para acesso ao emprego, ou seja, ter a idade mínima de 16 anos (Sarmiento et al., 2000).

O Decreto lei 396/91 de 16 de Outubro veio regulamentar o contrato individual de trabalho, por alteração do articulado do Decreto lei 49408 de 24 de Setembro, e introduzir a nova idade mínima de admissão, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Monteiro & Pereira, 2003).

*“Só podem ser admitidos a prestar trabalho, qualquer que seja a espécie e modalidade de pagamento, os menores que tenham completado a idade mínima de admissão, tenham concluído a escolaridade obrigatória e disponham de capacidades física e psíquica adequadas ao posto de trabalho”*  
(Dec. Lei 49408 – art.º123).

Numa perspetiva sociológica, o enquadramento do trabalho infantil é mais abrangente, na medida em que abarca não só o trabalho realizado pela criança nas empresas, mas também o trabalho domiciliário, as atividades domésticas e todos os tipos de trabalho que envolvem mão-de-obra infantil, quer sejam por conta própria ou por conta de outrem (Sarmiento et al., 2000:34).

Segundo Bahia, Pereira & Monteiro (2008:209) o trabalho infantil é um fenómeno complexo e em evolução pois sendo um fenómeno associado aos padrões económicos, culturais e comportamentais evolui consoante a sociedade.

*“Trabalho infantil é todo o trabalho desempenhado por crianças com idade inferior a 16 anos e/ ou sem escolaridade obrigatória concluída ainda que em situação de trabalho domiciliário ou familiar, ou em atividades fora dos locais tradicionais de trabalho (empresa, fábrica) e que, de forma regular contribui para a subsistência do agregado familiar, desde que seja de modo a comprometer o normal desenvolvimento da criança, considerando este no plano de saúde, formação moral e educação”*  
(Instituto de Apoio à Criança & CNAsti, 1996: 25).

Segundo Pereira (2007:53-54), o Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil – PEETI distingue o trabalho infantil em sete tipos:

a) Trabalho doméstico que é o trabalho realizado pelos menores no interior das relações familiares, isto é, quando os menores ficam em casa a tomar conta da mesma ou de alguém;

b) Trabalho domiciliário é o trabalho realizado por “*crianças no domicílio, no seio da família, e que se encontra dependente economicamente de um empresário, remunerado consoante a qualidade e quantidade das peças executadas*” (Sarmiento et al., 2000:36);

c) Trabalho autónomo que caracteriza-se por ser o trabalho realizado por si próprio e não por conta de outrem;

d) Trabalho desportivo ou de alta competição refere-se ao trabalho de menores em desporto de alta competição;

e) Trabalho artístico é o trabalho realizado por menores “*em espetáculos diversos, atividades de exibição como o cinema, circo, música, dança, teatro moda e a publicidade*” (Bahia et al., 2008:212);

f) Trabalho nas piores formas ou formas intoleráveis refere-se a exploração trabalho de menores por terceiros em mendicidade, tráfico de drogas ou armas, prostituição ou trabalho escravo.

g) Trabalho dependente ou por conta de outrem quando o menor recebe dinheiro de uma atividade económica realizado por conta de outrem.

É do desempenho escolar que crianças e jovens retiram o seu sustento, conferindo-lhe um certo nível de autonomia e de identidade social. A identidade social do aluno depende também da classificação escolar. Ser bom ou mau estudante, brilhante ou repetente, esforçado ou desinteressado, revela-se na construção da identidade do jovem e na interação com os outros. Como nos diz Barrère (S.d. cit. Vieira, 2005, p.537). “[...] a nota, que valoriza ou rebaixa, acaba por ser um verdadeiro bilhete de identidade pessoal”.

O trabalho realizado pelos alunos, em todas as suas vertentes, tem uma abordagem sociológica auspiciosa, uma vez que grande parte deste trabalho é impercetível aos olhos da sociedade em geral, e dos pais em particular. Esta invisibilidade é abrangida também aos docentes, por incluir uma forte componente não escolar implícita, realizada em casa e, por isso, é apenas deduzida (Barrère, s. d.).

Se para alguns jovens, o trabalho escolar é encarado com penosidade, por depender de esforço e sacrifício. O trabalho que é permanentemente pedido pelos docentes para justificarem os critérios de avaliação dos alunos e a sua alegada ausência constitui desde logo fator explicativo para as dificuldades escolares (Barrère, *ibid.*, p. 207).

Para outros, no trabalho escolar é reconhecido o esforço, a autodisciplina e a sua intensidade como ingredientes fulcrais para o sucesso. Abdicar dos tempos livres, fins de semana e até das férias constitui, para estes alunos, a condição sem a qual dificilmente teriam atingido os seus objetivos escolares.

Independentemente do nível de escolaridade, a escola surge também como um espaço aberto “[...] a uma vida não escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal” no qual “uma parte da vida dos estudantes se desenrola na escola mas sem a escola [...]” (Barrère & Martuccelli, 2000, p. 256). Esta dimensão constitui, um dos mais fortes argumentos de valorização da escolaridade por parte dos jovens, sejam eles ou não escolarmente bem sucedidos.

É no espaço escolar de diferentes proveniências sociais e culturais que se aprende verdadeiramente a condição de ser jovem e pela capacidade de financiamento de estilos e práticas sociais que lhe estão associadas, podendo levar a processos de exclusão social de certos grupos.

Para a maioria das crianças e jovens escolarizados e seus familiares, o trabalho escolar é o verdadeiro trabalho porque exige esforço e investimento continuado, mesmo que em termos dos resultados escolares obtidos não sejam equivalentes ao trabalho de estudo gasto.

### 1.3. DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO AO PROGRAMA PARA A INCLUSÃO E CIDADANIA

A Organização Internacional do Trabalho – OIT foi criada em 1919, com a finalidade da defesa das condições dignas de trabalho nesse seguimento e com o elevado flagelo de trabalho infantil criou em 1992 o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil – IPEC, programa que visa apoiar os países que mostravam vontade em erradicar o trabalho infantil (Pereira, 2007).

Em 1990 Portugal e mais 200 países ratificou a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 de ONU, surgindo o Comité dos Direitos da Criança que visava acompanhar a aplicação das normas ratificadas (Pereira, 2007:42).

Portugal ratifica em 1998 a Convenção nº 138 da OIT que regulamenta a idade mínima de admissão ao trabalho, realiza com o apoio metodológico do IPEC o primeiro inquérito estatístico sobre o trabalho infantil e institui o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil – PEETI (Bárcia, 2008).

O Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI) criado através do Conselho de Ministros n.º 37/2004 de 20 de março sucedeu o PEETI criado através da resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98, de 2 de julho,

foi criado para combater situações de exploração de trabalho infantil, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção nº. 182 da OIT, em 2007 com o Decreto-Lei nº 326-B/2007 de 28 de setembro surge Autoridade para as Condições de Trabalho – ACT através da fusão da Inspeção Geral do Trabalho, do Instituto para a Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho, do Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil e do Conselho Nacional para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil. Ao ACT cabe prevenir e combater o trabalho infantil, em articulação com outros departamentos governamentais.

Segundo Cadete (2008), a articulação entre o PETI e o ACT/ IGT foi fundamental para a fiscalização e erradicação do trabalho infantil.

Em 2009 com o fenómeno da exploração do trabalho infantil, em sector formal, se encontrar praticamente erradicado surgiu o Programa para Inclusão e Cidadania (PIEC), criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009 de 2 de setembro, o PIEC tinha como missão a organização, implementação e acompanhamento de respostas integradas, nomeadamente, respostas de carácter formativo e socioeducativo e destina-se a crianças e jovens que se encontram em situação indiciada ou sinalizada de risco de exclusão social até aos dezoito anos de idade. Visa, ainda, fornecer a reinserção escolar e o cumprimento da escolaridade obrigatória.

O PIEC herdou os recursos humanos, o conhecimento e metodologias de intervenção do PETI. Funciona na dependência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e desenvolve, entre outras medidas, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) em parceria com o Ministério da Educação (ME), com o Instituto da Segurança Social (ISS) e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

O Decreto-lei n.º 126/2011, de 29 de dezembro extingue a estrutura de missão do PIEC no âmbito do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central do Estado, e integra o PIEF no Instituto de Segurança Social que assegura ações do programa.

Segundo o Inspetor geral da ACT, Pedro Braz em declaração ao Jornal I, em 2011 foram detetados dois menores em situação ilícita e em 2012 apenas um caso de trabalho infantil em Portugal.

## **2. DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO ÀS DINÂMICAS DE EXCLUSÃO ESCOLAR**

A escola a par da sociedade encontra-se em mutação, a passagem da escola elitista para uma escola de massas, deu-se à mesma velocidade do aumento da escolaridade obrigatória. *“A expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma prespetiva otimista que assinala a passagem da escola das certezas para a escola das promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social”* (Alves & Canário, 2004:982).

### **2.1. EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO**

A problemática da democratização do ensino possui uma história já longa no debate educativo português, encontrando-se intimamente ligado aos esforços de universalização do ensino básico, a universalização do direito à educação constitui uma das concretizações mais significativas resultantes da modernização das sociedades. Hoje a liberdade para aprender, enquanto expressão do desejo de elevação pessoal é vista como um elemento fundamental na concretização dos direitos cívicos e políticos.

A escola portuguesa antes de se tornar uma responsabilidade do estado estava a cargo dos colégios dos Jesuítas e mais tarde dos Oratorianos (Sil, 2004).

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, deu-se uma passagem gradual da responsabilidade da educação das instituições religiosas para o Estado, até que em 1774, formado pelo Marquês de Pombal surgiu pela primeira vez o ensino elementar (Sil, 2004).

Na segunda metade do século XIX, o nosso país, comparativamente ao quadro europeu, demonstra um atraso assinalável no processo de escolarização da sua população infantil e juvenil, sendo que nas décadas posteriores a situação pouco se altera. Este facto é paradoxal, uma vez que em 1835 Portugal é um dos primeiros países ocidentais a instituir a obrigatoriedade escolar, no entanto, é dos últimos a cumpri-la (Almeida & Vieira, 2006).

No ano de 1919 a escola passou a ser obrigatória durante cinco anos, mas durante o Estado Novo regrediu novamente para os três anos de escolaridade obrigatória (Sil, 2004). Em 1964 a escolaridade obrigatória devido ao insucesso escolar de crianças de boas famílias e que deviam prosseguir estudos e não conseguiam, voltou a ser aumentada para os seis anos de ensino obrigatório, sendo estendido em 1967 as províncias ultramarinas (Capucha, Albuquerque, Rodrigues & Estêvão, 2009)



A tão aclamada Lei de Bases do Sistema Educativo, que regula o ensino em Portugal foi aprovada em 1986 e explicitava inequivocamente que o ensino básico era universal, obrigatório e gratuito e passaria a ter uma duração de nove anos, facto que se manteve até ao ano letivo de 2011/2012, sendo aprovado no referido ano o aumento para os doze anos, ou seja, em termos de idades cronológicas, a escolaridade passa a ser obrigatória para a faixa etária dos seis aos dezoito anos de idade (MEC, 2012).

Formosinho, Ferreira, Machado & Fernandes (2010) realçam que a Lei de Bases do Sistema Educativo foi baseada em dois princípios essenciais, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades. Esta tinha como principal objetivo a construção de uma base de conhecimento sólido e o desenvolvimento das aquisições básicas em toda a população portuguesa.

**Tabela 1** - Aumento da escolaridade obrigatória em Portugal

Duração da escolaridade obrigatória	Ano de aprovação legal do diploma	Legislação
3 anos	1911	DL de 29.3.1911
5 anos	1919	DL. 10.5.1919
4 anos	1927	DL 13619 de 17.5.1927
3 anos	1930	DL 18140 de 1930
4 anos para rapazes e 3 anos para raparigas	1956	DL 40964 de 12.1956
6 anos	1964	DL 45810 de 7.1964
9 anos	1986	Lei 46/1986
12 anos	2012	DL 173/2012

A implementação destas medidas deverá permitir o objetivo de atingir, a partir do ano letivo de 2013/2014, uma taxa de conclusão de uma via de educação ou formação conducente a uma qualificação equivalente ao nível secundário por parte de, pelo menos 85% dos alunos (Capucha et al., 2009).

O fenómeno do abandono escolar precoce parece estar a diminuir, mas é uma realidade que persiste em Portugal há muitos anos, “Portugal apresenta uma situação paradoxal no âmbito educativo uma vez que é dos primeiros países ocidentais a instituir a obrigatoriedade escolar (1835), contudo é um dos últimos a cumpri-la”.(Almeida e Vieira, 2006, p.33).

No início do século XX confrontamo-nos com uma situação escolar extremamente débil no que toca à população infantil, mesmo aquela que se encontra estritamente abrangida pela obrigatoriedade escolar e só em meados da década de 50 do século XX a maioria das crianças em idade escolar se encontra, efetivamente, a frequentar a escola primária (Vieira, 2005).

Segundo o relatório do gabinete oficial de estatísticas (EUROSTAT) da União Europeia (UE) – (2013) e o Instituto Nacional de Estatística (2013), em 2012 Portugal foi o país que mais se destacou ao conseguir um notável decréscimo no número de jovens entre os 18 e os 24 anos que não concluíram o ensino secundário. Os dados indicam que, entre 2005 e 2011, o país conseguiu reduzir essa taxa de 38,8% para 20,8% ainda longe dos 10%, meta pretendida para 2020. O relatório denota, no entanto, que o país foi aquele que, em 2010, partia com o valor mais elevado entre os 27 estados membros. Entre 2011 e 2012, verificou-se uma redução na ordem dos 2,4%, a mais alta entre os 27 Estados-membros da UE. Esta melhoria não é, contudo, suficiente para que Portugal descole do fundo da tabela dos países com maior número de jovens sem o ensino secundário completo.

**Tabela 2** - Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo: Fonte: *Portal Fundação Francisco Manuel dos Santos – Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo*

Ano	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2002	45,0	52,6	37,2
2003	41,2	48,7	33,6
2004	39,4	47,7	31,0
2005	38,8	46,7	30,7
2006	39,1	46,6	31,3
2007	36,9	43,1	30,4
2008	35,4	41,9	28,6
2009	31,2	36,1	26,1
2010	28,7	32,7	24,6
2011	23,2	28,2	18,1
2012	20,8	27,1	14

A nível europeu, a percentagem de jovens que abandonam os estudos precocemente varia entre os 4% da Eslovénia e os 25% da Espanha, sendo os casos mais problemáticos a Espanha (24,9%), Malta (22,6%) e Portugal (20,8%).

**Tabela 3** - Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo nos países da União Europeia: Fonte: *EUROSTAT*

Países UE	2010	2011	2012
Alemanha	11.9	11.7	10.5p
Áustria	8.3	8.3	7.6
Bélgica	11.9	12.3	12.0
Bulgária	13.9	11.8	12.5
Chipre	12.7	11.3	11.4
Eslováquia	4.7	5.0	5.3
Eslovénia	5.0	4.2	4.4
Republica Checa	4.9	4.9	5.5
Dinamarca	11.0	9.6	9.1
Espanha	28.4	26.5	24.9
Estónia	11.6	10.9	10.5
Finlândia	10.3	9.8	8.9
França	12.6	12.0	11.6
Grécia	13.7	13.1	11.4
Holanda	10.0	9.1	8.8p
Hungria	10.5	11.2	11.5
Irlanda	11.4	10.8	9.7
Itália	18.8	18.2	17.6
Letónia	13.3	11.6b	10.5
Lituânia	8.1	7.2	6.5

Luxemburgo	7.1	6.2	8.1p
Malta	24.8	23.6	22.6
Polónia	5.4p	5.6p	5.7p
Portugal	28.7	23.2	20.8
Reino Unido	14.9	15.0	13.5
Roménia	18.4	17.5	17.4
Suécia	6.5	6.6	7.5

O abandono escolar constitui hoje um inquietante problema, não só pela sua dimensão, mas também pelas repercussões que tem na vida das pessoas e na própria sociedade (Carneiro, 1997 e Mendes, 2006).

Segundo Gonzáles (2006), o abandono escolar é um fenómeno complexo, em que intervêm vários fatores, que vão desde questões escolares, sociais a políticas e económicas.

De todas as pesquisas feitas chegou-se à conclusão que não existe uma definição concisa de abandono escolar que seja universalmente aceite (Mata, 2000, e Benavente, Campiche, Seabra, & Sebastião, 1994). Existem, sim, distintas abordagens/perspetivas de abandono escolar, em que se encontrou diferentes definições.

Antes de explicar sucintamente cada uma delas importa referir que, de acordo com o atual estudo, entendemos por abandono escolar, a saída de toda e quaisquer atividades escolares, sem que o aluno tenha terminado o percurso escolar obrigatório (até 12º ano) e/ou atingido a idade legal (até 18 anos) para o fazer (Decreto-lei nº176/2012).

Segundo Benavente et. al., (1994:25-26), *“abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência ou morte”*.

A noção de abandono em Justino (2010), é a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficiente para que essa ausência possa tornar-se num afastamento praticamente irreversível.

Benavente et. al., (1994) acrescentam que se verificam alguns pontos comuns, nomeadamente:

1) Que o abandono escolar resulta do prolongamento da escolaridade, com a permanência, num ou noutro grau de ensino, ou mesmo de grupos sociais de que são excluídos;

2) Que o abandono escolar surge de acontecimentos e direções tomadas desde muito cedo no percurso escolar (repetências, desinteresses e outras dificuldades) que acabam por provocar o afastamento da escola;

3) Que o abandono escolar tem graves consequências pessoais, sociais e económicas (Benavente et. al., 1994, e Tavares, 1990).

Surgem três abordagens diferentes do conceito de abandono escolar, nomeadamente: a perspetiva “Psicossocial”, em que cada caso de abandono escolar é analisado na tentativa de conhecer as suas causas e as suas consequências (Carneiro, 1997). O pensamento deste mesmo autor vai de encontro ao conceito da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura que caracteriza o abandono escolar quando o aluno deixa a escola antes do fim do último ano do ciclo de ensino em que se havia inscrito.

A decisão de abandonar a escola não é tomada de forma repentina, mas sim resultado de um longo processo de pressões, desajustes, insucessos e desinteresses pela escola (Tavares, 1990; Santos, 2010),

Esta perspetiva considera o abandono escolar como sendo um problema da conduta do indivíduo. Aqui, estão envolvidas diversas entidades e pessoas que condicionam de forma decisiva a decisão por eles tomada: família, amigos, escola, etc. (Carneiro, 1997; Gonzáles, 2006).

Socialmente, o abandono escolar representa o fracasso do sistema educativo, assim como, um empobrecimento dos seus recursos humanos. (Tavares, 1990).

A perspetiva sistemática vê o abandono escolar como um conjunto de saídas antecipadas do caminho escolar. O abandono escolar é definido, neste caso, por duas correntes: A primeira abarca os alunos que embora tenham concluído satisfatoriamente o ano escolar, não mostram interesse em prosseguir com os estudos. A segunda abrange os alunos que, não tendo terminado com êxito o ano escolar, não prosseguem com os seus estudos. O abandono escolar, nesta abordagem, é visto como perdas do sistema que, quando atinge uma determinada extensão é considerado indesejável a nível pessoal e social (Carneiro, 1997).

A última perspetiva de abandono escolar refere-se ao abandono não concretizado, ou seja, é uma situação de potencial abandono. Esta perspetiva inclui todos os jovens que já começaram a mostrar desinteresse pela escola e que só estão à espera de uma oportunidade para deixarem de a frequentar. Muitos jovens continuam nas aulas, mesmo quando mentalmente já se consideram praticamente fora (Carneiro, 1997).

Segundo Tavares (1990), existem crianças e jovens que, no seu percurso escolar contam com diversas retenções e consideram a escola desinteressante, encontrando-se, por isso, a um passo do abandono real. Alves, Franco & Ortigão (2007), corrobora com a mesma ideia dizendo que a baixa motivação dos jovens com um percurso repleto de fracassos e insucessos inicia um processo de desinteresse pela escola, muitas vezes irreversível.

Leithwood & Jantzi (2000), afirma que o afastamento gradual e participativo do currículo formal da escola é o passo final para ficar perto do abandono escolar.

Na maioria dos casos, a proveniência social é estabelecida pelo nível cultural e económico da família e, sendo indissociáveis, têm um papel imprescindível no percurso escolar. Neste seguimento, verificamos que maioritariamente, os alunos com maiores dificuldades escolares pertencem a grupos sociais mais desfavorecidos (Ferrão & Honório, 2000; Lee & Burkam, 2001).

Nas últimas décadas, a escola deixou de atuar na estruturação de identidades. A sua função, enquanto agente socializador, prevalece, mas os jovens deixaram de se identificar com os conceitos que a sociedade lhes quer ensinar (Mendes, 2006).

Segundo Abrantes (2003), a relação entre identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade é extremamente complexa. Num quadro de massificação escolar e contração do mercado laboral, os jovens definem-se cada vez mais, pelas esferas do lazer e do consumo, manifestando uma disposição de adesão distanciada à escola.

A inclusão é o vínculo de ligação dos alunos à escola, que em geral é tanto menor quanto mais baixa for a escolarização dos encarregados de educação, logo, a relação dos alunos com a escola depende do seu estatuto socioeconómico e das suas experiências pessoais. (Mendes, 2006).

A teoria do “handicap” sociocultural refere que o sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua condição social e pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola. Para Dubet (2003), a escola espera que os pais sejam pessoas informadas e capazes de orientar os seus educandos.

Segundo Ferrão & Honório (2000) e Nunes (2000), os alunos com mais dificuldades escolares pertencem a grupos sociais mais desfavorecidos.

O cruzamento entre origem social/resultados escolares demonstra a existência de mecanismos que indiciam o processo de abandono escolar (Benavente et al., 1994).

A escola, apesar de existir para oferecer iguais oportunidades a todos os alunos, mais não faz do que reproduzir as desigualdades sociais existentes (Mendonça, 2009).

A escola tem em mãos um dos desafios mais complicados que é conseguir um meio motivacional positivo, que incite os alunos a aprender, que fomente a curiosidade

e que os leve a querer melhorar e aumentar os seus conhecimentos (Covington, 1996).

Se é verdade que a escola tem um papel limitado no esbatimento das desigualdades sociais, podendo mesmo exercer uma influência negativa, ela, simultaneamente, permanece no centro da integração. A escola não muda a sociedade, como inicialmente se supôs, mas isso não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social (Seabra, 2009).

Segundo Lahire (2004), se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou sucesso escolares podem ser apreendidos como resultados de uma maior ou menor contradição do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de interdependência das redes.

Já Marchesi (2006), diz que o objetivo da escola é fazer com que os alunos aprendam o que a sociedade considera essencial num determinado momento histórico. Este refere ainda que, para além de formar os alunos, a escola mostra-se como uma refinaria onde entram produtos em bruto, são moldados, acrescentam-se aditivos e depois classificados de acordo com a sua qualidade. Porém, esta escolha do melhor aluno, é uma espécie de objetivo oculto.

Para as crianças de meios sociais problemáticos a escola é, salvo raras exceções, fator de insucesso escolar, o que por sua vez, vai impulsionar o abandono escolar.

Para Lahire (2004), a diferença entre o que é um excelente resultado para uma família de classe baixa pode ser apenas o mínimo esperado para uma família de classe alta.

Segundo Carneiro (1997), o abandono escolar revela a rejeição da escola, sendo assim, a saída do processo de tensões a que o aluno é sujeito, entre a escola e o seu meio social, económico, geográfico, cultural e institucional. Almeida (2005), afirma que há uma divisão díspar das probabilidades de sucesso escolar segundo os diferentes meios sociais. Para estes autores, crianças e jovens provenientes de meios socioeconómico e culturalmente mais baixos têm menores oportunidades de desenvolvimento.

Benavente et. al., (1994), diz que é possível identificar os alunos em abandono escolar precoce, pois embora existam casos de abandono sem absentismo ou reprovações no seu currículo a regra diz o contrário. Por isso os alunos em risco de abandono escolar são alunos caracterizados por um atraso escolar significativo, falta de interesse pela escola, ausência de ambição escolar, rendimento escolar fraco e oriundos de famílias carenciadas e intelectualmente desfavorecidas.

Para Moreno (2006), o elevado abandono escolar que atualmente existe, para além das consequências imediatas, vai ter repercussões que só serão visíveis no futuro, pois o abandono escolar prejudica a produtividade de um país.

O abandono escolar precoce e o absentismo, apresentam diversos fatores, os quais poderão ser de carácter individual, familiar e relacionados com o meio envolvente, associando-se, na maioria dos casos, a situações de pobreza (Ferrão & Honório, 2000).

Garcia (2001), classifica o absentismo como a persistente ausência física e injustificada de um aluno da sala de aula, para Benavente et al., (1994) as causas do absentismo são as dificuldades escolares e a desmotivação dos alunos pela escola.

Segundo Blaya (2003:21-24), há cinco tipos de absentismo, “o *absentismo de pontualidade*” que é aquele em que os alunos chegam sistematicamente atrasados à primeira hora da manhã, “o *absentismo interior*” que é aquele em que os alunos vão às aulas unicamente por causa dos seus colegas, “o *absentismo elegido*” que se dá quando os alunos faltam a algumas disciplinas específicas, “o absentismo crónico” que é a ausência reiterada das aulas e por fim o “absentismo justificado” que é o justificado pelos pais por várias razões.

O absentismo na maior parte das vezes é o início do caminho que leva ao abandono (González, 2006). O perfil do aluno absentista é o mesmo do aluno em abandono escolar, isto é, são alunos com fraco rendimento escolar, desfasados na idade com os seus colegas de turma, com problemas comportamentais e oriundos de famílias de classe economicamente baixa.

A problemática da indisciplina escolar não é um fenómeno recente, mas que tem vindo aumentar nos últimos anos, é um fenómeno complexo que tem diversos graus e modos de intensidade e tem por base fatores que vão desde a ordem social/ familiar aos escolares (Velez e Veiga, 2010).

Segundo Estrela (2002:17), “o *conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas*”. Para Lopes & Rutherford (2001), os problemas de indisciplina são apresentados como competências dos alunos que colidem com objetivos fundamentais do ensino, Veiga (2001) e Amado (1999) por sua vez definem a indisciplina como incumprimento das normas escolares.

Silva & Neves (2006:7), considera “a *indisciplina na sala de aula como a manifestação de atos/ condutas, por parte dos alunos, que não têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e consequentemente perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem*”.



Segundo Caldeira (2007), os fatores que contribuem para a disciplina são a personalidade dos alunos, as características da turma, a gestão da sala de aula, regras da escola e por fim familiares e sociais.

Os comportamentos de indisciplina distinguem-se em três níveis: primeiro nível são os desvios às regras de trabalho na aula (comportamentos que perturbam o decorrer das aulas), segundo nível são as perturbações das relações entre pares (indisciplinas, ameaças, agressões e bullying) e por fim problemas da relação professor/ aluno (desafio a autoridade do professor), (Amado & Freire, 2002).

*“O bullying escolar é um fenómeno tão antigo quanto prejudicial, que pode deixar marcas profundas na vida de um estudante”*. Nogueira (2005:96).

Segundo Pereira, Silva & Nunes (2009:455), o bullying define-se como o comportamento agressivo entre pares, intencional e continuado, *“acontece entre jovens e crianças de todos os estrados sociais e não está restrito a nenhum tipo determinado de escola”* (Nogueira, 2005:101).

Fante (2005:28-29) define o bullying como *“um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento, Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuações de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-o a exclusão, além de danos morais e materiais, são algumas manifestações do comportamento bullying”*.

Pedro & Pedro (2002), diz que o bullying é uma ação intencional, desenvolvida por um ou mais sujeitos que agredem, humilham ou ameaçam continuamente uma criança ou jovem injustamente.

Olweus (1993), apresenta três características do bullying: a) a intencionalidade pelo fato de os causadores de bullying atuarem intencionalmente ao infringirem injúrias e agressões a vítimas mais frágeis com o intuito de ganhar prestígio, b) repetição porque a vítima pode levar anos a sofrer de bullying e c) a ausência de poder pois a vítima por ser mais pequena, ou estar em desvantagem numérica não é suficientemente forte para enfrentar o agressor ou agressores.

Martins (2005:104), classifica essencialmente o bullying em três formas. A primeira envolve comportamentos diretos e físicos, o que inclui *“bater ou ameaçar fazê-lo; dar pontapés, roubar objetos que pertencem aos colegas, estragar os objetos dos colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua*

*vontade”. A segunda forma inclui comportamentos diretos e verbais, como “insultar, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis, gozar, fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência dos colegas”. Por último, há os comportamentos indiretos, “como excluir alguém sistematicamente do grupo de pares, ameaçar com frequência a perda da amizade ou a exclusão do grupo de pares como forma de obter algo do outro ou como retaliação de uma suposta ofensa prévia, espalhar boatos sobre os atributos e/ou condutas de alguém com vista a destruir a sua reputação, em suma manipular a vida social dos pares”.*

Para Neto (2005), caracteriza o bullying em direto e indireto, direto quando se refere a imposição de apelidos assédios, ameaças, roubos e agressões físicas e verbais, bullying indireto quando se refere a atitudes de indiferença, isolamento, difamação e cyberbullying.

*“O bullying não se trata de um episódio esporádico, mas de um fenómeno violento que se dá em todas as escolas, e que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros. Para a autora, os danos físicos, morais e materiais, os insultos, os apelidos cruéis e as piadas que magoam profundamente, as ameaças, as acusações injustas, a atuação de grupos hostilizam a vida de muitos alunos, levando-os à exclusão por não se enquadrarem em determinado padrão físico, comportamental ou ideológico” (Nogueira (2005:97), cit. Fante (2002),*

Os causadores de bullying são geralmente mais fortes que o seu alvo, não têm medo, são populares, confiantes, sentem prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos aos outros apresentarem um comportamento de impulsividade e agressividade, inclusive com os adultos e normalmente não sentem remorsos (Fante, 2002; Olweus, 1993).

Os agressores são, mais propensos ao absentéismo e à evasão escolar e têm uma tendência maior a apresentarem comportamentos de risco (Fante, 2005).

Segundo Costa e Vale (1998), os alvos de bullying geralmente são contra a violência, e apresentam atitudes e comportamentos não agressivos. As vítimas sentem dificuldades ou quase impossibilidade de reagir aos ataques, de conversar com alguém sobre o problema, pois geralmente têm poucos amigos, um dos sinais mais evidentes é a queda de rendimento escolar e a resistência em ir à escola porque a veem como um local inseguro (Fante, 2005; Olweus, 1993).

Segundo Olweus (1993), refere que as vítimas tornam-se ansiosas, com medo, inseguras, com baixa auto-estima, e com dificuldades de adormecer.

Segundo Mendonça (2006:110), o conceito de insucesso escolar é recente e assume-se nos meandros do século XX, *“com a organização das escolas com currículos estruturados, que pressupõem, por inerência, metas de aprendizagem. Ou seja, a escola ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar”*.

Martins & Cabrita (1993), referem que o insucesso escolar, de um modo geral, é atribuído aos que não atingem alguma coisa pré-estabelecida dentro dos limites de tempo estabelecidos. Marchesi & Pérez (2004), consideram que há insucesso escolar quando os alunos ao terminarem o seu ano escolar, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades fundamentais para exercerem de forma satisfatória a vida social e profissional ou prosseguir os seus estudos.

O intuito da educação passa por instruir, estimular e socializar os alunos propondo a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas, ao desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno e à interiorização de determinados princípios e valores, tendo em conta a vida em sociedade (Roazzi & Almeida, 1988; Fernandes, 1991).

Existem fatores de destaque que se centram nos alunos considerando que o insucesso é, predominantemente, do aluno, e outros que se centram na escola, sendo que nesta última o insucesso é fruto de uma estrutura escolar e não das carências socioeconómicas dos alunos; existem autores que defendem que o insucesso escolar pode estar relacionado com a própria estrutura social no seu todo, observando uma sociedade estratificada e hierárquica em vez de uma sociedade igualitária (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991).

Pires et al., (1991) apresenta seis causas do insucesso escolar: 1) Desfasamento entre a escola e a realidade do aluno, 2) Débil cooperação da família com a escola, 3) Resposta inadequada da escola aos anseios quer dos professores e alunos, quer das famílias ou sociedade, 4) Deficiente preparação pedagógica do professor, o qual se identifica mais como docente que como professor/educador, 5) Ausência de hábitos de leitura e 6) Ausências de métodos de estudo.

Segundo Benavente (1976), não podemos, atribuir unicamente ao aluno as culpas do seu insucesso, sem termos em consideração o meio em que este vive e as características da comunidade escolar.

Na teoria do handicap sociocultural, Pinto (1995), refere que a origem social dos alunos determina, em muito, a sua sobrevivência escolar, o que associa as melhores prestações educacionais aos grupos sociais mais favorecidos, e que o insucesso escolar varia mediante o estrato social.

Carneiro (1997), afirma que há uma distribuição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo os meios sociais, os jovens que vêm de meios culturais sociais e económicos mais baixos têm menores oportunidades de desenvolvimento.

O défice de recursos culturais que compõem o contexto familiar e social irão fomentar uma desvantagem intelectual do indivíduo (Pinto, 1995). Bourdieu (cit in Nogueira & Nogueira 2002) afirma que os herdeiros das camadas sociais ricas em capital cultural têm probabilidades maiores de ingressarem nas formações socialmente mais valorizadas do que os indivíduos de classes mais baixas. E, como o capital cultural se traduz em capital económico, são esses herdeiros que acedem aos lugares mais favoráveis na estrutura social.

Para Ainscow (1997), a aprendizagem dos alunos está também influenciada por outros fatores, tais como: as suas capacidades cognitivas, a motivação, o comportamento, a organização da sala de aula, as interações aluno/professor, a quantidade e qualidade de ensino e o apoio dos pais. Não há consenso na literatura em relação à definição para as dificuldades de aprendizagem. Numa perspetiva orgânica, as dificuldades de aprendizagem são consideradas como desordens neurológicas que interferem na receção, integração ou expressão de informação e são manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais (García, 1998).

Já a Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (1993), denomina dificuldades de aprendizagem como transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizagem estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento.

Segundo Correia & Martins (2005), numa perspetiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais.

Segundo Rapaport (1981), as dificuldades de aprendizagens são apresentadas no momento da entrada formal da criança na escola.

Ciasca (2003), afirma que as dificuldades de aprendizagem não devem ser tratadas como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem e que se deve identifica-las e preveni-las o mais cedo possível, de preferência ainda na pré-escola.

A criança com dificuldades na aprendizagem pode desenvolver sentimentos de baixa autoestima e inferioridade (Marturano, Linhares & Loureiro 2004; Garcia, 1998), frequentemente acompanhadas de déficits em habilidades sociais e problemas emocionais ou de comportamento (Ciasca, 2003). Assim, as dificuldades de aprendizagem, quando persistentes e associadas a fatores de risco presentes no

ambiente familiar e social mais amplo, podem afetar negativamente o desenvolvimento do indivíduo e seu ajustamento em etapas subsequentes (Marturano et al., 2004).

Os problemas escolares são frequentemente associados aos problemas de comportamento de crianças e adolescentes. Segundo as mesmas autoras as dificuldades acadêmicas tendem a aumentar a vulnerabilidade para a inadaptação psicossocial, quando o ambiente familiar está repleto de adversidades, como problemas nos relacionamentos interpessoais, falhas parentais, ausência de supervisão e suporte, menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos.

Segundo Bianchi (2005), a manifestação simultânea de dificuldades comportamentais e escolares amplia a possibilidade de problemas nos contextos social e acadêmico, com prejuízo nos relacionamentos interpessoais e interferência no ajustamento social, favorecendo a tendência ao isolamento social, com risco de comportamento antissocial. Além disso, as dificuldades de aprendizagem e a percepção de limitações quando comparadas ao grupo de iguais leva as crianças a apresentarem sentimentos de menos valia e impotência.

### **3. PROGRAMAS DE COMBATE AO ABANDONO ESCOLAR**

Nas últimas décadas diversos países europeus a par de Portugal, puseram em execução políticas educativas destinadas a certas franjas da sociedade com a intenção de diminuir as desigualdades de escolarização e sucesso escolar (Rochex, 2011), apesar disso Portugal mantém ainda hoje níveis preocupantes de insucesso e abandono escolar que ano após ano nós deixam na cauda europeia, por isso não estranha que sucessivos governos têm vindo promover programas de combate à evasão escolar, privilegiando e reforçando o papel da escola.

#### **3.1. OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA**

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram implementados e Portugal em 1996 pelo Ministério da Educação, Despacho nº147-B/ME/96 com a pretensão de apoiar as populações mais carenciadas criando nas escolas condições para a promoção do sucesso educativo dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidade de acesso ao ensino Básico e a integração social (Lopes, 2012; Barbieri, 2003; Canário 2000).

Os TEIP são uma medida inspirada nas “zones d’éducation prioritaires - ZEP” em França. Os ZEP pretendiam articular recursos, mobilizar parceiros educativos e levar as escolas a pensarem nas necessidades específicas dos alunos, conquistando-os através de atividades artísticas e desportivas e, dessa forma, atenuar os fenómenos de exclusão. Para isto estava previsto apoios financeiros e pedagógicos adicionais a escolas localizadas em meios desfavorecidos e problemáticos (Canário, 2000).

Segundo Barbieri (2003:43), os TEIP constituem-se como uma *“medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades”*.

Os TEIP têm-se orientado para uma ação compensatória, isto é, *“dar mais a quem tem menos”* aproveitando o os recursos da comunidade e na criação de infraestruturas (Lopes, 2012:09).

O Despacho Normativo n.20/2012 de 3 de Outubro de 2012 do Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico surge na sequência do programa TEIP da 2ª geração e pretende alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas de modo a assegurar maior eficiência na gestão de recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados.

Os objetivos do programa TEIP na terceira geração é melhorar a qualidade das aprendizagens traduzidas no sucesso educativo dos alunos, combater a indisciplina, o abandono escolar precoce, e o absentismo, criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo (Despacho Normativo n.º20/2012).

### 3.2. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

O Despacho Conjunto n.º453/2004 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social do Trabalho [MEST] regulamenta a criação dos Cursos de Educação e Formação – CEF. Estes cursos visam promoção do sucesso escolar bem como a prevenção do abandono escolar através da recuperação dos défices de qualificação escolar e profissional e pretende criar uma ponte para a vida ativa.

Os Cursos de Educação e Formação destinam-se *“preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a quinze anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da escolaridade de 12 anos, ou aqueles que mesmo após a conclusão dos 12 anos, não tendo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingressar no mundo do trabalho”* (Despacho conjunto n.º.453/2004).

Estes cursos conferem uma certificação escolar de ciclo, equivalente aos 6º ano (2º Ciclo), 9º ano (3º Ciclo), 12º ano (secundário) ou ainda um certificado de competências escolares e uma qualificação profissional do Quadro Nacional de Qualificação (QMQ) de nível 1,2 ou 3.

A conclusão de cada ciclo de formação permite que os alunos prossigam estudos e obtenham a formação nos níveis de qualificação seguinte.

### 3.3. CURRÍCULOS ALTERNATIVOS E PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

Do Despacho nº 22 da Secretária de Estado da Educação e Inovação [SEEI] de 1996, surgiram os Currículos Alternativos, a criação deste despacho aparece como uma via inovadora e com soluções ajustadas a diversidade de jovens que não se enquadram no ensino regular, criando assim uma medida que visa criar oportunidades aos mais desfavorecidos.

A medida era destinada a alunos do ensino básico com mais de quinze anos com um historial de insucesso escolar repetido, problemas na integração da comunidade escolar, um alto risco de abandono e dificuldades condicionantes de aprendizagem.

Atentando às especificidades dos jovens as turmas de Currículos Alternativos não podem conter mais de quinze alunos, além de uma componente teórica e artística acresce outra de formação vocacional de acordo com o interesse dos jovens.

Os conteúdos de formação dos Currículos Alternativos são determinados pelos saberes, interesse, práticas adquiridos pelos alunos e do meio em que se inserem.

Em 2006, o despacho que regulamenta os Currículos Alternativos é revogado pelo Despacho Normativo nº1/2006 do Ministério da Educação [ME], e a medida apresenta-nos Percursos Curriculares Alternativos, essa revogação torna essa medida como de prevenção e não remediação de percursos escolares. A medida passa a ser destinada a alunos até aos quinze anos inclusive que apresentem insucesso escolar repetido, existência de risco de exclusão social, elevado absentismo ou abandono escolar. Os alunos de Percursos Curriculares Alternativos que tenham mais de quinze anos não tenham concluído o nono ano de escolaridade devem ser acompanhados para um Curso de Educação e Formação.

### 3.4. CURSOS VOCACIONAIS DO ENSINO BÁSICO

Os Cursos Vocacionais do Ensino Básico surgiram em 2012 através da Portaria n.º 292-A/2012 do Ministério da Educação e Ciência [MEC], este diploma cria uma experiência-piloto a ser implementado no ano letivo 2012/2013 em doze escolas públicas ou privadas, sendo alargado para o ano letivo 2013/2014 pelo Despacho n.º 4653/2013 [MEC], esta oferta formativa é destinada a alunos com mais de 13 anos, designadamente alunos que tenham duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos distintos.

Segundo o Despacho n.º (4653/2013:11066) [MEC], os Cursos Vocacionais “*não devem ter uma duração fixa, devendo a sua duração ser adaptada aos alunos de cada curso, sendo a escola autónoma para promover as especificidades dos alunos*”.

Os cursos são organizados por módulos, e o seu planos de estudo composto pelas seguintes componentes:

- Geral – disciplinas de Português, Matemática, Inglês e Educação Física;
- Complementar – área de Ciências Sociais com as disciplinas de História e Geografia, área de Ciências do Ambiente com as disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química e outra língua estrangeira caso se justifique no curso;
- Vocacional – atividades correspondentes a atividade vocacional e por uma parte prática em empresa.



### 3.5. PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Do Despacho Conjunto nº 882/99 do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade surge o PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação, criado no âmbito do PEETI – Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, programa que mais tarde foi revisto e reformulado pelo Despacho Conjunto nº 948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho [MEMSST], publicado a 26 de setembro, Diário da República nº 223, II Série, que refere a necessidade de alargar e flexibilizar a resposta aos casos de abandono escolar motivados pela exploração do trabalho infantil ou por outras formas de exploração de menores, nomeadamente nas formas consideradas intoleráveis pela Convenção n.º 182 da OIT, com a erradicação quase total do trabalho infantil o programa alargou a sua intervenção ao abandono escolar e formas de exclusão social de jovens, privilegiando e reforçando o papel da escola, tem como objetivo favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil e ainda beneficiar o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho.

A partir de 4 de setembro de 2012 o PIEF é financiado no âmbito dos fundos estruturais do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN), via Fundo Social Europeu, pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) – Tipologia de Intervenção 6.11 «Programas integrados de promoção do sucesso educativo» do eixo n.º 6, «Cidadania, inclusão e desenvolvimento social».

O PIEF tem permitido reintegrar crianças e jovens nas escolas, movendo todo um processo de inclusão social, garantindo a aquisição de competências que vão permitir, no futuro, uma cidadania participada e responsável. Este Programa certifica competências do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, num percurso sequencial que parte de uma sinalização e diagnóstico, passando pela integração em PIEF e seguidamente pela elaboração do PEF- Plano de Educação e Formação. As turmas PIEF podem integrar jovens com o 1º, 2º ou 3º Ciclos incompletos, sendo-lhes conferida no final, certificação escolar de fim de ciclo.

**Tabela 4** -Tipologia dos percursos, condições de acesso e certificação. Adaptado de documento interno do PETI – Programa para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

Percursos Diversificados de Educação e Formação	Habilitações de Acesso	Certificação Escolar
PIEF de 1º, 2º Ciclo do Ensino Básico	Inferiores ao 6º ano de escolaridade.	2º Ciclo do Ensino Básico
PIEF 3º Ciclo do Ensino Básico	Com o 6º ano de escolaridade, ou frequência, com ou sem aproveitamento, os 7º e 8º anos de escolaridade, ou frequência do 9º ano de escolaridade, sem aproveitamento	3º Ciclo do Ensino Básico

### 3.5.1 Estrutura Curricular / Modelo de Desenho Curricular

Os percursos diversificados que integram esta oferta educativa/ formativa privilegiam uma organização curricular conducente à conclusão da escolaridade, ambos os percursos de certificação apresentam-se semelhantes no essencial, integrando nomeadamente, as seguintes componentes:

- Formação sociocultural, visando a aquisição de competências nas áreas de Português, Língua Estrangeira (Inglês), Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação e em área que integre conhecimentos das Ciências Sociais e das Ciências Naturais;
- Formação vocacional, artística ou científica-tecnológica e formação prática;
- Área de projeto, transversal ao currículo, integrando sempre que possível, programa de desenvolvimento vocacional;

A componente de formação sociocultural visa aquisição de competências de lógica transdisciplinar e transversal no que se refere às aprendizagens de carácter instrumental e na abordagem aos temas relevantes para a formação pessoal, social e profissional, em articulação com a área de projeto e com as componentes de formação vocacional, artística ou científico-tecnológica e com a formação prática (Roldão, Campos & Alves, 2008).

**Tabela 5** – Desenho curricular do percurso do PIEF de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. *Fonte: Adaptado da Informação da Direção Geral de Educação nº.1/DGE/GD/2012/1919.*

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Área de Competência</b>	<b>Domínios / Unidades de Formação</b>	<b>Carga Horária Semanal (em minutos)</b>	<b>Expressão da avaliação</b>
<b>Formação Sociocultural</b>	Línguas, Cultura e Comunicação	Viver em Português	225	<b>Quantitativa</b>
		Comunicar em Língua Estrangeira	90	
	Cidadania e Sociedade	O Homem e o Ambiente (Ciências Sociais)	90	
		O Homem e o Ambiente (Ciências Naturais)	90	
	Matemática	Matemática e Realidade	225	
	Desporto	Educação Física	135	
<b>Formação Artística ou Científico-Tecnológica</b>	Tecnologias de Informação	Tecnologias de Informação e Comunicação	90	<b>Qualitativa</b>
	Tecnologias Específicas	Educação Artística e Artes Plásticas	90	
<b>Formação Vocacional</b>	Formação Vocacional	De acordo com os recursos e ofertas da escola	360	<b>Qualitativa</b>
<b>Área de Projeto</b>	Área de Projeto	Área de Projeto	Transversal	
<b>Total Semanal</b>			<b>1.395</b>	
<b>Desenvolvimento Social e Pessoal</b>			45	<b>Informativa</b>

**Tabela 6** – Desenho curricular do percurso do PIEF de 3º Ciclo do Ensino Básico. *Fonte: Adaptado da Informação da Direção Geral de Educação nº.1/DGE/GD/2012/1919.*

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Área de Competência</b>	<b>Domínios / Unidades de Formação</b>	<b>Carga Horária Semanal (em minutos)</b>	<b>Expressão da avaliação</b>
<b>Formação Sócio-cultural</b>	Línguas, Cultura e Comunicação	Viver em Português	225	<b>Quantitativa</b>
		Comunicar em Língua Estrangeira	90	
	Cidadania e Sociedade	Ciências Sociais	90	
		Ciências Naturais	90	
	Matemática	Matemática e Realidade	225	
	Desporto	Educação Física	135	
<b>Formação Artística ou Científico-Tecnológica</b>	Tecnologias de Informação	Tecnologias de Informação e Comunicação	90	<b>Qualitativa</b>
	Tecnologias Específicas	Ciências Físicas e Naturais	90	
<b>Formação Vocacional</b>	Formação Vocacional	De acordo com os recursos e ofertas da escola	360	
<b>Área de Projeto</b>	Área de Projeto	Área de Projeto	Transversal	
<b>Total Semanal</b>			<b>1.395</b>	
<b>Desenvolvimento Social e Pessoal</b>			45	<b>Informativa</b>

O nome das unidades de formação são diferentes às do ensino regular para haver um corte com o estigma negativo que muitos alunos que frequentam o PIEF já têm com as disciplinas do ensino regular.

### **3.5.2 Caraterísticas dos alunos do Programa Integrado de Educação e Formação**

Os alunos abrangidos pela medida são largamente oriundos de franjas sociais mais desfavorecidas e culturalmente mais distanciadas da cultura escolar, são provenientes de famílias com uma baixa escolarização, carenciadas, desestruturadas e negligentes (Pereira, 2007; (Roldão et al., 2008).

Segundo Pereira (2007:68), a maior parte das famílias destes alunos *“é numerosa e, geralmente não tem trabalho ou quando o tem, caracteriza-se por precário”*, são famílias com elevadas carências a todos os níveis, na sua maioria são compostas por pais divorciados e com a criação de novas famílias.

A maior parte destes jovens são do sexo masculino, e não possuem figuras de referência pela positiva, optam por norma por uma vida de facilitismo onde o que impera é o dinheiro, devido a isto a sua disponibilidade para a escola é pouca (Pereira, 2007).

Os jovens das turmas PIEF, geralmente, de idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos devido demonstram atitudes de instabilidade emocional e de agressividade, resistindo e desafiando e não respeitando a figura de autoridade seja ela o professor, um adulto ou qualquer agente de autoridade (Pereira, 2007).

Segundo Pereira (2007:68), *“Querem fazer as coisas à sua maneira, autonomamente, recusando com agressividade qualquer pedido. Na sala de aula dificilmente aceitam ordens; têm dificuldades de atenção e concentração; distraem-se e inquietam-se com facilidade. Não cumprem as regras. Revelam traços de hiperatividade e, exceccionalmente, finalizam as suas tarefas”*.

Coimbra & Fernandes (2013:333), caracterizam os jovens que frequentam o PIEF como: *“jovens com comportamentos desviantes, jovens com um passado de insucesso escolar, jovens com muitas retenções ao longo do percurso escolar e jovens oriundos de famílias disfuncionais”*.

A integração/ reintegração destes jovens na escola e nas turmas PIEF nem sempre é fácil pois muitos deles tem dificuldades acatar as regras que a escola lhes impõe, pelo que é fundamental o contributo do TIL e dos professores na mudança de comportamento e atitudes destes jovens.

### **3.5.3 Metodologias de Educação e ou Formação**

As características dos jovens envolvidos neste projeto implicam um esforço no sentido de repensar as abordagens metodológicas e pedagógicas. Estas abordagens deverão ser efetuadas tendo por objetivo a realização de aprendizagens experienciais e funcionais. Por abordagem experiencial e funcional entende-se o processo através do qual as pessoas elaboram conhecimentos, aprendem técnicas e desenvolvem valores através da experiência direta e do envolvimento, quer estes ocorram em contextos de vida ou em dispositivos educativos formais (Roldão et al., 2008).

O PIEF realiza aquilo a que se pode chamar metodologia aprendente, em que o objetivo de ensino é, basicamente, o aprender-fazendo, valorizando a aprendizagem para a vida.

Deste modo, a abordagem pedagógica a efetuar no âmbito deste projeto, deverá centrar-se nos seguintes pressupostos pedagógicos: 1) Aprender implica participar, logo o aluno deverá ser sempre implicado no processo, desde a fase diagnóstico até à avaliação dos resultados; 2) A aprendizagem ocorre quando as atividades didáticas são cuidadosamente concebidas e adaptadas aos alunos em causa e são complementadas por reflexão, análise crítica e síntese adequada; 3) Durante este processo, os alunos deverão ser estimulados a participar ativamente, colocando questões, investigando razões, experimentando soluções, resolvendo problemas, exercitando o gosto pela curiosidade/ descoberta e assumindo responsabilidades; 4) A aprendizagem implica que os jovens sejam envolvidos não apenas intelectualmente nas atividades propostas, mas também no plano emocional, físico e relacional.

Uma vez que, os resultados das atividades pedagógicas realizadas têm sempre um grau de imprevisibilidade, os jovens tendem a experimentar sentimentos de sucesso, fracasso, desafio, assunção de riscos, incerteza, etc, que deverão ser objeto de exploração pedagógica e comparados com situações do quotidiano.

O PIEF concretiza-se para cada um dos jovens num Plano de Educação e Formação (PEF) subordinado aos princípios previstos no ponto 4 do Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro [MEMSST], da Individualização (considerando a idade, situação pessoal, interesses e necessidades de inserção escolar e social, com base na avaliação diagnóstica inicial), da Acessibilidade (permitindo a intervenção e a integração do jovem em qualquer momento do ano letivo), da Flexibilidade (permitindo a integração do jovem em diferentes ações educativas/formativas), da Continuidade (assegurando uma intervenção permanente e integrada), do Faseamento da Execução (permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do jovem), da

Celeridade (permitindo a obtenção de certificados escolares em períodos de tempo mais curto) e da Atualização (permitindo a revisão e alteração do plano, em função das alterações da situação e das necessidades do jovem).

A questão central, segundo Roldão et al., (2008, p17), que se coloca na escolha das metodologias de educação/ formação prende-se com a *“conciliação da finalidade socializadora do currículo (...) com o imperativo da adequação aos públicos, que por sua vez se operacionaliza através de práticas de diferenciação.”* Uma diferenciação orientada para a inclusão que requer a desconstrução e reconstrução de lógicas de trabalho escolar.

Pretende-se pois que se leve a cabo um conjunto de procedimentos no sentido de tornar acessíveis as aprendizagens curriculares aos jovens que constituem o grupo-turma com base na identificação da especificidade dos mesmos” (Roldão et al., 2008).

### **3.5.4 Regime de Assiduidade dos Alunos**

Os jovens ficam sujeitos ao regime de assiduidade previsto pelo Decreto-Lei nº 30/2002 de 20 de Dezembro da Assembleia da República, alterado pela Lei n.º 39/2010 de 2 de Setembro da Assembleia da República, com flexibilidade necessária e adequada às características específicas do grupo-turma e, sempre que se justifique, recorrendo ao princípio da individualização previsto no n.º 4 alínea a) do Despacho conjunto n.º 948/2003 [MESST]. A aplicação do regime deverá permitir a salvaguarda da especificidade do percurso definido para cada um dos jovens no seu PEF e o princípio da atualização que o orienta, bem como o objetivo do PIEF de favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória.

A Equipa Técnico Pedagógica irá definir, no início e ao longo do ano letivo, que estratégias serão utilizadas no sentido de minimizar o absentismo escolar.

Em caso de excesso grave de faltas e infrutíferas tentativas de mudança deste comportamento junto do aluno e família é feita a comunicação as entidades parceiras do projeto, ponto 5 do artigo 18.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Lei n.º51/2012 [AR].

### **3.5.5 Avaliação dos Alunos**

O regime de avaliação dos alunos do PIEF está previsto no ponto 11.3 do Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro [MESST], pelo que, a avaliação dos destinatários obedece aos princípios fixados para cada modalidade e ciclo de ensino e é orientada por critérios de competência, de acordo, também, com os princípios previstos no ponto 6 do Despacho Normativo n.º 1/2005 do Ministério da

Educação e Ciência. Assim, a avaliação é encarada enquanto elemento que apoia o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo e assegurando o reajustamento do Projeto Curricular de Turma, nomeadamente no que respeita às metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos.

Deverá ser valorizada a avaliação diagnóstica enquanto meio para a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contributo para a elaboração, adequação e reformulação de cada plano de educação e formação (PEF), de forma a garantir a integração escolar do aluno. Esta poderá ocorrer em qualquer momento no ano letivo e ser articulada de forma próxima com a avaliação formativa. A avaliação formativa é encarada como a modalidade de avaliação privilegiada, assumindo carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Assim, os instrumentos de avaliação serão diferenciados, privilegiando a aquisição de saberes, atitudes e valores. A informação resultante deste processo irá permitir a revisão e melhoramento dos processos de trabalho. A avaliação sumativa surge como um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular e em consequências das informações e adaptações decorrentes das outras modalidades de avaliação já referidas.

De acordo com Roldão et al., (2008), a avaliação no âmbito do PIEF constitui-se como uma peça central na medida em que é encarada como constante, individualizada, debatida e usada para regular e orientar o aluno e o professor. Assim, nos termos do ponto 6 do Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro [MEMSST], o PEF compreende uma fase de avaliação, a qual abrange a avaliação da evolução do plano, com vista a assegurar a sua adaptação às necessidades do menor, e a avaliação final, ambas orientadas por critérios de competência. Por isso, nos termos do exposto e considerando os princípios previstos no ponto 4 do Despacho conjunto n.º 948/2003, de 26 de Setembro [MESST], designadamente, de individualização, acessibilidade, flexibilidade, celeridade e atualização, é possível a aprovação e consequente certificação de jovens em qualquer momento do ano, de acordo com o previsto nos números 53 e 54 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro [MEC].

O PIEF de Torres Novas de onde os jovens participantes neste estudo fazem ou fizeram parte são avaliados de acordo com 17 critérios que se vão avaliando ao longo do ano de acordo com as experiências, as vontades dos diferentes alunos e os seus saberes.



Define-se para cada um deles um percurso pedagógico onde vão adquirindo ou perdendo critérios mediante o ritmo e evolução de cada um dos alunos. Privilegiam-se os critérios do domínio da estruturação da pessoa, o «ser», do domínio das relações com os outros e das atitudes nos vários contextos, o «estar» e no domínio das competências académicas, o «conhecer». Valoriza-se essencialmente os domínios do “saber ser” e do «saber estar», garantindo no entanto a aquisição de saberes nas diferentes áreas disciplinares.

Os critérios a adquirir são: 1 - assiduidade; 2 - pontualidade; 3 - trabalho extra aula; 4 - responsabilidade; 5 - comportamento; 6 - relacionamento; 7 - participação; 8 - recursos; 9 - cooperação; 10 - informação; 11 - Expressão oral; 12 - expressão escrita; 13 – saberes e aprendizagens; 14- metodologia; 15 - conteúdos; 16 - auto-avaliação e 17—resolução de problemas (anexo 1).

Não existem manuais pelo que os conteúdos/ competências de Ciclo organizam-se por temas de projetos cuja duração mínima é a de 5 semanas e a máxima de 7. A Equipa Técnica Pedagógica reúne todas as semanas, faz o balanço das atividades, discute a adequação, ou não, das estratégias e metodologias planificadas, alterando-as sempre que se justifique. De acordo com o diagnóstico individual e da progressão evidenciada por cada um dos alunos, são estipulados os critérios a avaliar para cada um deles nos diferentes projetos a desenvolver.

Os docentes de cada disciplina fazem a avaliação diária e semanal de cada disciplina com cinco parâmetros de a) a e) sendo que a) corresponde ao 1 do ensino regular e o e) ao 5.

No final de cada projeto faz-se a dominante por disciplina e por critério, sendo que o critério só é atingido se o aluno conseguir uma dominante de d) ou e). Em alunos com muitas dificuldades cognitivas a Equipa Técnica Pedagógica pode atribuir o critério com uma dominante c) desde que toda a equipa esteja de acordo. No projeto seguinte a Equipa Técnico Pedagógica decide com os discentes, que critérios serão avaliados no projeto seguinte. A certificação de ciclo alcança-se quando forem adquiridos os 17 critérios.

### **3.5.6 Técnico de Intervenção Local**

O Técnico de Intervenção Local – TIL é um dos elementos mais importantes da equipa técnico-pedagógica, é o elemento que pode ditar a diferença entre um bom PIEF e um mau PIEF.

O TIL é o primeiro elemento da equipa que entra em contacto com o jovem antes de integrar o PIEF é ele que faz a primeira rutura com o passado do jovem e potencia uma integração plena no PIEF. Essa integração deve começar com ajuda na

identificação com o que falhou no passado e o início da ajuda na construção de um projeto de vida que vai sendo feito e reajustado ao longo da permanência do jovem no PIEF. No trabalho com o jovem o TIL é o confidente assertivo com uma enorme capacidade para trabalhar na frustração pois nem todos os dias «são azuis» vai haver muitos dias em que o trabalho não resulta e os avanços nos projetos dos jovens não se veem.

Dentro do grupo o TIL é mais um sem o ser, deve fazer parte do grupo para ser a referência positiva dos jovens pois grande parte das referências destes jovens é pela negativa.

No trabalho em equipa deve ser o primeiro mediador dos conflitos entre alunos e alunos - professores, é também ao TIL que cabe o elo de ligação entre o PIEF e as entidades que acompanham os jovens integrados no PIEF, é uma ajuda essencial aos projetos do PIEF na procura e construção de atividades e momentos de educação não formal fora do espaço sala de aula que sejam marcantes aos jovens.

Ao nível do trabalho com as famílias são o contacto regular para os implicar no processo escolar dos alunos e os fazer sentir parte do sucesso dos seus educandos no PIEF.

É em grande parte na figura do TIL que encontramos a diferença entre o PIEF e outros cursos de remediação escolar.

Segundo as orientação do Instituto da Segurança Social (2013), o perfil do TIL deve ser um indivíduo preferencialmente licenciado na área das ciências sociais, nomeadamente em Psicologia, Serviço Social ou Educação com conhecimentos na Leis Tutelar Educativa, Promoção e Proteção, Direitos de Menores e Educação.

As principais funções do TIL são:

- O acompanhamento individualizado dos jovens;
- Participar na ação pedagógica;
- Assegurar a monitorização do PIEF;
- Gerir parcerias;
- Promover o envolvimento da família na resolução da exclusão social;
- Planear a integração de jovens e o seu encaminhamento através de diagnósticos e propostas de intervenção;
- Organizar e ajudar na gestão do PIEF.

## **METODOLOGIA**

### **4. METODOLOGIA**

Segundo Fortin (1999), metodologia é o conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científico. É a seção de um relatório de investigação que descreve os métodos e as técnicas utilizadas no quadro dessa investigação.

Todo e qualquer processo de investigação pressupõem uma etapa de recolha de dados. Nesse contexto, Fortin (1999:240) refere que antes de iniciar aquela fase, “*o investigador deve questionar-se se a informação que pretende recolher através de um ou vários instrumentos de medida, é aquela que ele necessita exatamente para responder aos objetivos do estudo a realizar.*” A metodologia tem de usar instrumentos, técnicas e procedimentos para ganhar consistência, uma vez que com esses meios adquire um conteúdo próprio.

#### **4.1. RECOLHA E ANÁLISE DOCUMENTAL**

A análise documental tem a vantagem de poder ser uma metodologia não interferente, este tipo de metodologia caracteriza-se pela sua fidelidade (Afonso, 2005).

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), os documentos podem ser manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou públicos, privados ou de algum organismo contendo texto ou números.

Bell (2004), refere que a análise documental pode constituir um método de estudo exclusivo ou como forma de completar outros métodos de pesquisa.

Para Afonso (2005:88), “*os documentos recolhidos relatam efetivamente, intenções, decisões, acontecimentos e opiniões concretizadas num determinado espaço e período de tempo.*”

#### **4.2. ENTREVISTA**

De acordo com Santos (2010), a técnica da entrevista é um método muito utilizado para descrever e compreender as conceções e perspetivas da população em estudo. Rey (2005), refere que a entrevista deverá ser um processo ativo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e que deve ser acompanhado com iniciativa e criatividade, pelo pesquisador, que deve ter paciência e empregar diversos recursos com as pessoas que apresentam dificuldades para se envolver.

Bell (2004), refere a entrevista como uma perspetiva de investigação qualitativa de recolha de dados a que consiste num diálogo intencional entre duas pessoas

(entrevistador e entrevistado), orientada por uma das pessoas (entrevistador) com o objetivo de obter informação acerca da outra.

Na perspectiva de Bogdan & Biklen (1994), através da entrevista podemos explorar determinadas ideias, testar respostas e investigar motivos e sentimentos.

Segundo Estrela (1994), a entrevista depreende de três etapas, são elas: o guião, o protocolo e a análise do conteúdo que correspondendo a três procedimentos distintos «como se faz?», «como se regista?» e «como se analisa?».

Nesse sentido e considerando que a entrevista tem finalidades de investigação em que se impõe um certo número de princípios necessários à sua concretização dá-se como ponto de partida a elaboração das instruções a fornecer aos entrevistadores através de um guião (Estrela, 1994). O guião funciona como instrumento de gestão da entrevista que é utilizado na orientação do discurso do entrevistado. “*O guião deve ser construído a partir de questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação organizado por objetivos, eixos ou tópicos*” (Afonso, 2005:99).

De acordo com Estrela (1994), o guião contempla a temática abordada, o indivíduo a entrevistar e os objetivos gerais da entrevista de forma a auxiliar na abordagem de ideias. No desenvolvimento da entrevista deve-se evitar dirigir a mesma dando a palavra ao entrevistado e não interferindo na sua comunicação.

Como nos referem Ghiglione & Matalon (1992), enquanto entrevistadores assumimos uma atitude de não-crítica e utilizamos uma linguagem acessível e apelativa ao discurso, tentando criar um contacto positivo com o entrevistado de forma a ser possível um maior à-vontade por parte do mesmo.

As entrevistas qualitativas como refere Bogdan & Biklen (1994), variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. No entanto, este autor refere ainda que as entrevistas semi-estruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. As entrevistas oferecem vantagens no “*grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos*” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 194).

As entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas «sim» e «não», uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exijam exploração, Bogdan & Biklen (1994).

#### 4.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo, segundo as preposições de Bardin (2004), é a identificação de significados de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência que respeita critérios específicos.

Segundo o mesmo autor, a análise de conteúdo é dividida em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise será organizado o esquema de trabalho a ser seguido. Será estabelecido o procedimento, embora seja flexível, na fase seguinte, chamada de descrição analítica, o material recolhido nas entrevistas será examinado, a fim de possibilitar a elaboração de categorias e por fim na última fase, chamada de interpretação referencial, as respostas serão categorizadas para finalmente tornar os dados brutos em significativos.

## **5. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS**

Neste estudo iremos utilizar uma metodologia qualitativa que consiste na entrevista semi-estruturada a jovens em abandono escolar, jovens que estiveram em abandono escolar e regressaram à escola e aos seus familiares de uns e de outros. Escolhemos este tipo de entrevista, porque apesar de estruturada, não conduz a respostas fechadas, permitindo ao entrevistado falar livremente, ainda que o entrevistador conduza o tema.

Principiamos por realizar o guião, definindo o tema a abordar, o entrevistado e os objetivos da entrevista, para atingir o que pretendíamos com a sua realização. Nesse seguimento, dos objetivos gerais partimos para a organização de blocos e de cada bloco surgiram objetos específicos e consequentemente tópicos. As entrevistas foram então conduzidas através de um guião onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos jovens. Depois da recolha de dados a fase seguinte foi a análise e interpretação desses dados. Estes dois últimos processos estão estritamente ligados e complementam-se.

Os guiões de entrevistas (anexo 2, 3, 4 e 5), foram construídos de forma metódica de forma a conseguir compreender todo o processo escolar dos jovens e encarregados de educação e compreender o caminho que os jovens levaram até ao abandono e como foi o regresso de três deles e depreender qual a reação dos encarregados de educação a esse momento.

A entrevista iniciava-se com a apresentação mútua do entrevistador e entrevistados procurando-se criar um clima de confiança e de colaboração. O entrevistado era informado de que os dados recolhidos se destinavam a um trabalho de investigação no âmbito de uma tese de mestrado sobre Abandono Escolar. Garantia-se ainda a confidencialidade das informações recolhidas e informava-se o entrevistado que este podia levar o tempo que desejasse para responder às questões colocadas, pedindo-lhes simultaneamente um esforço de reflexão.

Ambos os guiões das entrevistas começam com uma introdução de quem somos e o que pretendemos com a entrevista, passada essa fase o bloco seguinte foi o de compreender o agregado familiar dos entrevistados. No guião dos jovens passamos de seguida para o percurso escolar até ao seu abandono com o objetivo de compreender o que se passara para que o mesmo se desse, onde houve erros e em que fase do percurso escolar se deram. No bloco seguinte há uma diferença entre os guiões dos jovens que abandonaram e não regressaram e os que voltaram à escola, nos que não regressaram tentamos compreender o que se passou depois do abandono, se pensam em voltar a estudar e o que fazem atualmente, nos que regressaram à escola optamos

por tentar compreender o que sentiram e quais as dificuldades que enfrentaram no seu regresso às aulas, por fim terminamos ambos os guiões, falando das perspetivas que têm para o seu futuro.

No guião dos encarregados de educação depois da fase inicial e conhecimento do agregado familiar, seguimos com a compreensão do percurso escolar dos encarregados de educação para perceber os pontos comuns e dissonantes entre os jovens e eles, no bloco seguinte quisemos entender a forma como os encarregados de educação vem a escola e qual a importância que lhe dão, o último bloco foi direcionado a reação dos encarregados ao abandono precoce dos seus educandos, os que compreenderam e apoiaram e os que não compreenderam e não apoiaram o regresso deles à escola, terminámos como já referimos anteriormente falando das perspetiva futuras dos seus educandos.

Os dados foram recolhidos entre 1 de março de 2013 e 08 de abril de 2013 (2º período letivo).

Como instrumento de recolha de informação foi utilizado o gravador. As entrevistas foram realizadas individualmente numa das salas da escola que os jovens frequentavam ou frequentam, em horário previamente estabelecido pelo entrevistador. Na etapa seguinte, procedemos à transcrição integral das entrevistas e à respetiva análise de conteúdo.

### 5.1. A SELEÇÃO DA AMOSTRA

O acesso aos participantes resultou de uma análise inicial a ficha de sinalização para dos alunos para PIEF (anexo 6) e do seu processo escolar, da recolha de informação resultou os dados recolhidos que mais à frente serão apresentados, a informação foi fornecida pelo Programa Integrado de Educação e Formação de Torres Novas, com autorização da Escola (anexo 7) sede do Programa e dos Encarregados de Educação.

O Programa teve início em Torres Novas no ano letivo 2007/2008 no Agrupamento de Escolas Artur Gonçalves e dá resposta ao conselho de Torres Novas e limítrofes Entroncamento, Santarém (Pernes), Ourém, Vila Nova da Barquinha, Alcanena, Tomar e Ferreira do Zêzere, este PIEF é constituído por duas turmas uma de certificação de 1º e 2º ciclo e outra de certificação de 3º ciclo do ensino básico, as turmas são compostas por cerca de vinte e quatro alunos distribuídos pelas duas turmas, são turmas maioritariamente compostas por rapazes, são sinalizados ao PIEF de Torres Novas uma média de quinze menores por ano.

Neste estudo, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional dos jovens sinalizados ao PIEF por abandono escolar ou que

abandonaram o PIEF, foram assim entrevistados seis jovens, três que estão em abandono escolar, e três que vivenciaram a experiência de abandono escolar e regressaram à escola, bem como paralelamente os seus respetivos encarregados de educação para melhor contextualizar o ambiente familiar

Nessa amostra optamos por ter ambos os sexos para cada um dos guiões, seguidamente optamos por ter jovens com idades diferentes por isso selecionamos jovens desde os 15 aos 17 anos e por fim verificamos através da sinalização se além do abandono escolar estavam sinalizados por outro motivo para assim termos uma amostra diversificada. Depois desta escolha os seus encarregados de educação foram contactados por telefone sendo-lhes explicado quem eramos e o que pretendíamos, todos os contactados mostraram disponibilidade em colaborar com o nosso trabalho e autorizaram a recolha de dados (anexo 8).

O estudo decorre no distrito de Santarém, no concelho de Torres Novas. Ainda que os jovens possam pertencer a concelhos limítrofes, todos eles frequentam ou frequentaram o Programa Integrado de Educação e Formação de Torres Novas.

Cada entrevista será identificada com um código próprio. Assim, atribuímos uma letra do alfabeto a cada entrevista em função da ordem em que as entrevistas foram realizadas. A letra A diz respeito à entrevista que foi realizada ao primeiro jovem, a letra B identifica o segundo jovem entrevistado, seguindo-se esta sequência para as restantes entrevistas até à letra F e por fim atribuímos um nome fictício a cada jovem.

**Tabela 7** - Caracterização dos jovens entrevistados

Letra	Nome Fictício	Idade	Nacionalidade	Naturalidade	Escolari-dade	Agregado Familiar	Encarregado de Educação
A	Ana	17	Portuguesa	Golegã	6º ano	Mãe e irmão	Mãe
B	João	16	Portuguesa	Chamusca	5º ano	Mãe, padrasto, e dois irmãos e irmã	Mãe
C	Marco	17	Portuguesa	Santarém	6º ano	Pai	Pai
D	Filipe	17	Portuguesa	Porto	6º ano	Mãe, padrasto, e irmã	Mãe
E	Carla	17	Portuguesa	Torres Novas	8º ano	Mãe, pai, filho, irmão e irmã	Mãe
F	Paulo	15	Portuguesa	Praia do Ribatejo	6º ano	Pai, mãe, e irmã	Mãe



As entrevistas aos encarregados de educação serão também codificadas com a letra respetiva do seu educando, acrescentando a letra E, seguindo-se a sequência de cada jovem, ao longo do trabalho vai sempre aparecer E e o nome fictício do jovem.

**Tabela 8** - Caracterização dos Encarregados de Educação dos jovens entrevistados

Letra	Nome Fictício	Idade	Nacionalidade	Naturalidade	Escolaridade
E.A	E. Ana	44	Portuguesa	Golegã	6º ano
E.B	E. João	40	Portuguesa	Loures	12º ano
E.C	E. Marco	45	Portuguesa	Santarém	6º ano
E.D	E. Filipe	41	Portuguesa	Porto	4º ano
E.E	E. Carla	43	Portuguesa	Azambuja	6º ano
E.F	E. Paulo	32	Portuguesa	Asseiceira	9º ano

Cada entrevista durou cerca de vinte minutos, sendo que a entrevista que durou mais tempo nos jovens foi a entrevista D do Filipe e a menos foi a E da Carla. Nos encarregados de educação a entrevista mais demorada foi a E.D. encarregada de educação da Carla e menos foi a E.F. encarregada de educação do Paulo.

Durante as entrevistas todos os entrevistados colaboraram com o entrevistador embora nem sempre tenham esmiuçado as questões colocadas. Essa situação pensamos dever-se ao fato de o entrevistador ser técnico de intervenção local do PIEF de Torres Novas e já haver um conhecimento profundo entre o entrevistador e o entrevistado, muitas vezes notou-se que os entrevistados não falavam mais ou não explicavam mais as situações por saberem que o entrevistador já conhecia a situação.

Se é verdade que o fato de conhecer os jovens e os seus encarregados de educação agilizou o processo da aceitação da entrevista e a escolha da amostra, no fim verificou-se que também se tornou um constrangimento no decorrer da entrevista na nossa opinião a maior dificuldade foi a incapacidade, inexperiência e alguma ingenuidade do entrevistador a realizar a entrevista, pois sentimos que algumas vezes não foi capaz de extrair a máxima informação dos entrevistados permitindo algumas resposta como «sim», «não» e «talvez».

Apesar destas dificuldades achamos que as entrevistas corresponderam ao que estava inicialmente previsto dando uma imagem real das causas do abandono escolar assim como nos permitem encontrar pontos em comuns e dissonantes entre jovens e encarregados de educação.

## 6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 6.1. CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS POR IDADE E SEXO

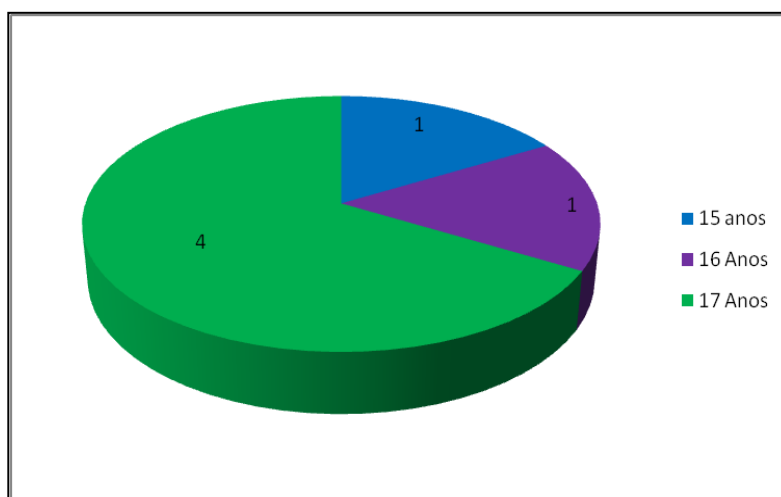
A amostra da nossa investigação é constituída por quatro jovens do sexo masculino e duas jovens do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos, existem mais jovens do sexo masculino pelo facto de estes serem os mais sinalizados por abandono do que os do sexo feminino, o que é consistente com outros estudos nessa área. A incidência no sexo masculino, nesta problemática do abandono e insucesso escolar, tem sido por vezes interpretada como associada a uma maior adaptabilidade do sexo feminino ao sistema de ensino (Roldão et al., 2008).

Verifica-se que não existe grande disparidade de idades entre os jovens que fazem parte desta investigação devido ao facto de integrarem ou já terem integrado um Programa Integrado de Educação e Formação, onde por lei não é permitido menores de 15 anos (Diário da República - II Série, de 26 de setembro de 2003).

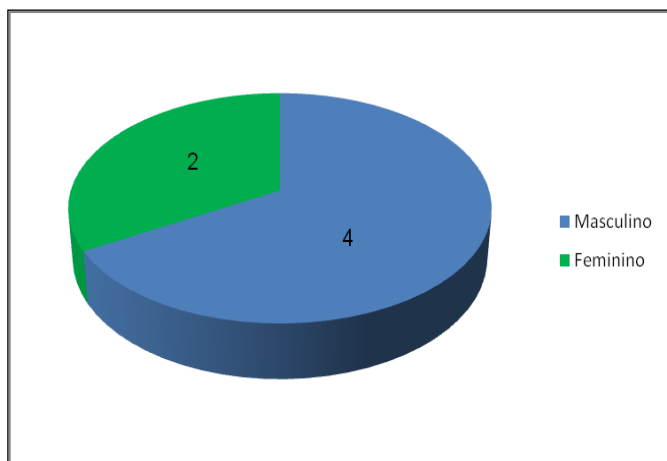
**Tabela 9** - Caracterização dos jovens por idade e sexo

15 anos	16 Anos	17 Anos	Masculino	Feminino
1	1	4	4	2

**Gráfico 1** - Caracterização dos jovens por idade



**Gráfico 2 – Caracterização dos jovens por sexo**



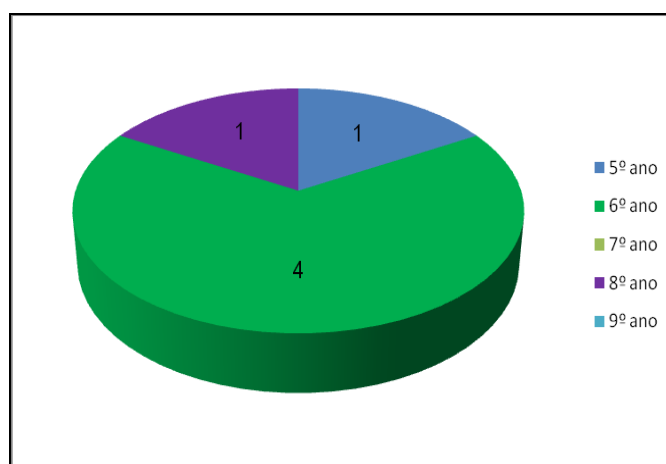
## 6.2. CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS POR ANO DE ESCOLARIDADE

Apenas um elemento da nossa amostra ainda não concluiu o 2º Ciclo do Ensino Básico, embora dos cinco que concluíram o 2º Ciclo, só um tem mais do 6º ano de escolaridade, esses resultados não surpreendem porque vai de encontro aos resultados do Estudo da Escola em Portugal (2012), que indicam 95,4% dos alunos frequenta o 2º ciclo enquanto o 3º Ciclo do Ensino Básico apenas 92,1% (Concelho Nacional da Educação, 2012).

**Tabela 10 - Caracterização dos jovens por escolaridade**

5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	4	0	1	0

**Gráfico 3 - Caracterização dos jovens por ano de escolaridade**



### 6.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Categoria 1 – **Escola**. Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativas ao interesse e recordações da escola.

Subcategoria 1.1 – **Motivos de interesse pela escola**, aqui ficamos a conhecer os interesse que os jovens entrevistados têm pela escola, como podemos observar através da apresentação do quadro abaixo.

**Tabela 11** - Motivos de interesse dos jovens pela escola

Interesse	Nº Indivíduos	%
Acabar os estudos	5	83%
Nenhum	1	17%
Total	6	100%

Em termos de interesse pela escola cinco dos jovens entrevistados acha que o único interesse da escola é poder concluir os estudos, apenas um dos jovens acha que na escola não há nenhum motivo de interesse. Segundo Veiga (2001), A falta de motivação escolar dos alunos constitui, hoje em dia, um grande problema.

– “*Quero acabar isso para ver se acabo a minha escolaridade*” (João).

– “*Os meus interesses pela escola? poucos ou nenhuns*”.(Ana)

Subcategoria 1.1 a) – **Motivos de desinteresse pela escola**, aqui ficamos a conhecer as unidades de sentido referentes aos motivos de desinteresse pela escola, como podemos observar pelo quadro abaixo.

**Tabela 12** - Motivos de desinteresse dos jovens pela escola

Desinteresse	Nº Indivíduos	%
Professores	2	33%
Colegas	1	17%
Aulas	1	17%
Falta de interesse	2	33%
Total	6	100%

Dos seis jovens entrevistados quatro deles dizem que o motivo do seu desinteresse pela escola são os professores, colegas e aulas, os outros dois jovens apontam como desinteresse a falta de interesse pela escola.

A motivação do aluno pode ser determinada pela relação que estabelece com a escola e com os seus participantes, sejam colegas, funcionários ou professores

(Benavente et al., 1994). Por outro lado, a matéria lecionada nas aulas, e a forma como é apresentada ao aluno pode também determinar a sua motivação face à escola, especialmente se aquilo que aprendem nas diferentes disciplinas não os atrai (Mendes, 2006).

- *“o que não me interessava era os professores”* (João)
- *“o que não me interessava na escola era as aulas”* (Carla)
- *“nunca me interessei muito pela escola”* (Ana)

Subcategoria 1.2 – **Recordações da escola**, aqui ficamos a conhecer as unidades de sentido referentes as recordações que os jovens entrevistados têm da escola, como podemos ver através do quadro abaixo.

**Tabela 13** - Recordações dos jovens pela escola

Recordações da Escola	Nº Indivíduos	%
Boas	0	0%
Más	3	50%
Amigos	2	33%
Professores	0	0%
Aulas	1	17%
Total	6	100%

Quatro dos jovens tem recordações negativas da escola, ou referem que as suas recordações são más ou falam das aulas com um espectro negativo, Apenas dois dos entrevistados falam de recordações positivas, onde destacam os amigos e amizades criadas na escola.

Roazzi & Almeida (1998), referem que a educação e a escola como espaço de excelência para a socialização. Alves-Mazzotti (2005), define a escola, não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também de socialização, formação de atitudes e de representações sociais.

- *“criei bués amizades”* (Carla)
- *“Oh, coisas más (...) só me lembro de ter sido suspenso várias vezes”* (Marco)
- *“não gosto da escola, é uma prisão”* (Paulo)

Categoria 2 – **Percurso Escolar**. Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativas ao percurso escolar dos jovens.

Subcategoria 2.1 – **Percurso escolar**, aqui ficamos a conhecer o sentido que os jovens dão ao seu percurso escolar, como podemos ver através da apresentação do quadro abaixo.

**Tabela 14** - Percurso escolar dos jovens

Percurso Escolar	Nº Indivíduos	%
Bom	2	33%
Mau	2	33%
Mais ou menos	2	33%
Total	6	≅100%

Quando perguntamos aos jovens sobre o seu percurso escolar, dois deles responderam que foi bom, outros dois avaliaram o seu percurso como mau e por fim os restantes disseram que o seu percurso escolar foi mais ou menos, com momentos bons e maus.

Para Santos (2009), o insucesso escolar nem sempre está ligado à falta de vontade, falta de motivação ou preguiça do aluno. Além dos fatores escolares socioeconómicos e familiares, há casos em que alguma disfunção cognitiva, sensorial ou motora, muitas vezes tardiamente detetada, desvia o aluno da performance esperada.

- *“mais ou menos, sei lá também não foi assim tão mau”* (Filipe)
- *“(…) mau, porque nunca quis saber da escola”* (Ana)

Subcategoria 2.2 – **Estudava**, aqui ficamos a conhecer hábitos de estudo dos jovens, como verificamos na apresentação do quadro abaixo.

**Tabela 15** - Hábitos de estudos dos jovens

Estudava	Nº Indivíduos	%
Sim	2	33%
Não	4	67%
Total	6	100%

Nesta categoria verificamos que apenas dois dos entrevistados assumem que tinham hábitos de estudo, embora a maioria afirma que não estudava.

Muitos dos problemas de aprendizagem são explicados, atualmente, pela ausência ou uso inadequado de estratégias de estudo e pela não existência de

hábitos de trabalho favoráveis à aprendizagem. Além disso, muitas crianças e jovens, com fraco rendimento escolar apresentam uma atitude negativa face ao estudo, uma forte desmotivação escolar, um tempo de estudo insuficiente e uma consciência muito limitada de utilidade de adotar estratégias de aprendizagem (Silva & Sá, 1997).

– “*não, nunca na vida*” (Marco)

Subcategoria 2.3 – **Disciplinas com mais dificuldades**, aqui ficamos a conhecer as disciplinas onde os jovens têm mais dificuldades, nesta questão os jovens podem responder a mais que uma disciplina como se vê na apresentação do quadro abaixo.

**Tabela 16** - Disciplinas com mais dificuldades dos jovens

Disciplinas com mais dificuldades	Nº Respostas	%
Matemática	3	42%
Língua Inglesa	4	57%
Total	7	≅100%

Os jovens entrevistados referiram dificuldades a mais do que uma disciplina, pelo que foram consideradas todas as referências. Os seis entrevistados só referiram duas disciplinas como sendo as que têm mais dificuldades, havendo mesmo um dos jovens que refere as duas disciplinas.

Segundo Sanches (2004), as dificuldades de aprendizagem em Matemática podem ser devido a dificuldades de atenção, motivação e dificuldades de memória.

– “*matemática e inglês, porque é trabalhar com contas e tem-se que estar ali a puxar pela cabeça, inglês temos que dobrar um pouco a língua para falar a língua inglesa*” (Marco)

Subcategoria 2.4 – **Disciplinas com menos dificuldades**, aqui ficamos a conhecer as disciplinas onde os jovens têm menos dificuldades, nesta questão os jovens podem responder a mais que uma disciplina como se vê na apresentação do quadro seguinte.

**Tabela 17** - Disciplinas com menos dificuldades dos jovens

Disciplinas com menos dificuldades	Nº Respostas	%
Língua Portuguesa	4	40%
Matemática	2	20%
TIC	1	10%
Educação Física	1	10%
Educação Tecnológica	1	10%
Língua Inglesa	1	10%
Total	10	100%

Os entrevistados referiram que tinham facilidade em mais que uma disciplina, pelo que foram consideradas todas as referências. No que diz respeito às disciplinas com menos dificuldades quatro jovens referem a Língua Portuguesa, dois referem Matemática como a disciplina com menos dificuldades, apesar de na pergunta qual a disciplina onde tens mais dificuldades ser a segunda mais respondida, depois com 10% aparece a disciplina de TIC, Educação Física, Educação Tecnológica e Língua Inglesa.

– *“Português, porque é a nossa língua”* (Marco)

– *“Tecnológica, porque era mexer, era diferente, era mexer em materiais diferentes não era caneta e papel”* (Carla)

Subcategoria 2.5 – **Apoio da família e escola para superar as dificuldades**, vamos conhecer se há apoio da família e da escola para superar as dificuldades, como se vê no quadro abaixo.

**Tabela 18** - Apoio da família e escola para superar as dificuldades

Apoio	Nº Indivíduos	%
Sim	6	100%
Não	0	0%
Total	6	100%

Relativamente à questão do apoio da família e escola para superar as dificuldades, constata-se que todos os jovens entrevistados dizem que recebem apoio da família e escola para superar as dificuldades.

A explicação para o insucesso dos alunos, a existir, deverá ser procurada, não na escola, nem na família, isoladamente, mas na falta de uma relação produtiva de



aprendizagem entre ambas, o sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum (Villas-Boas, 2009).

– “*Sim, tinha apoios da escola e família*” (Ana)

– “*dizem para eu estudar, estar como deve ser na escola*” (Marco)

Subcategoria 2.6 – **Problemas disciplinares**, aqui ficamos a conhecer se os jovens já tiveram problemas disciplinares, como vê no quadro que se segue.

**Tabela 19** - Problemas disciplinares dos jovens

Problemas disciplinares	Nº Indivíduos	%
Sim, tenho	5	83%
Não, tenho	1	17%
Total	6	100%

Apenas um dos entrevistados não teve problemas disciplinares na escola, os outros cinco entrevistados já foram suspensos uma ou mais vezes, por diversos motivos.

Para Jesus (1996), a indisciplina abrange todos os comportamentos e atitudes que os alunos apresentam como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o docente pretende efetuar, sendo, portanto, difícil a definição e categorização de comportamentos tolerados ou não pela unanimidade do corpo docente. No entanto, todos concordam, quando se afirma que tem surgido um maior número de incidentes deste tipo com maior gravidade, confluindo para um clima de insegurança e de medo dentro dos espaços escolares, principalmente entre os alunos mais jovens.

– “*porque faltava muitas vezes*”(Paulo)

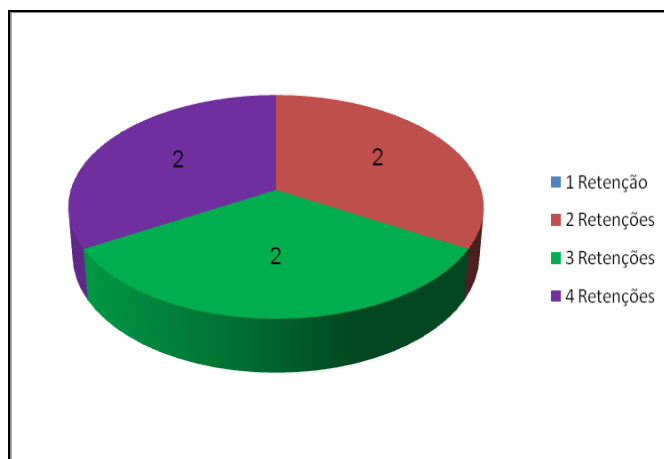
– “*foram vários por causa de porrada e por causa da droga*” (Filipe)

Subcategoria 2.7 – **Número de retenções**, aqui ficamos a conhecer o número de retenções, como se vê na apresentação do quadro e gráfico seguinte.

**Tabela 20** - Número de retenções dos jovens

Número de Retenções					
Ana	João	Marco	Filipe	Carla	Paulo
3	4	2	2	4	3

**Gráfico 4** - Número de retenções dos jovens



O percurso escolar revela retenções comuns a todos os jovens, sendo a assiduidade irregular o principal motivo de insucesso escolar, estes menores obedecem a um padrão com muitos pontos semelhantes: repetências acumuladas, insucesso recorrente, indisciplina e assiduidade irregular. Alguns destes jovens não apresentam mais reprovações porque na medida PIEF não há reprovações, há apenas alunos com aproveitamento ou sem aproveitamento consoante as competências adquiridas.

- “*chumbei por faltas*” (Ana)
- “*não me apetecia ir à escola*” (João)
- “*por mau comportamento*” (Paulo)

Subcategoria 2.8 – **Motivo da reprovação**, vamos conhecer o motivo das retenções, como se vê na apresentação do quadro em abaixo.

**Tabela 21** - Motivo de reprovação dos jovens

Motivo da reprovação	Nº Indivíduos	%
Faltas	3	50%
Companhias	1	17%
Mau comportamento	1	17%
Não estudava	1	17%
Total	6	≅100%

Como podemos verificar metade dos entrevistados atribui as faltas como motivo das reprovações, os outros três entrevistados atribui o motivo às companhias, pelo mau comportamento e porque não estudava.

Bourdieu (cit. por Nogueira, & Nogueira, 2002), afirmam a existência de uma forte relação entre o desempenho académico e a origem social do aluno, ou seja, a escola, que poderia ter um papel de transformação e democratização das sociedades, não é mais do que uma das instituições pela qual se perpetuam e legitimam os privilégios sociais. Nesta ótica, consideramos que a problemática disciplinar, à semelhança das questões ligadas ao sucesso e insucesso escolares, deve ser entendida por referência à sociedade de classes em que vivemos, porque não depende tão-somente da personalidade dos alunos, estes transportam consigo bagagens sociais e culturais diferenciadas que condicionam a sua integração no sistema de ensino.

– *“pelas companhias”* (Marco)

Subcategoria 2.9 – **Relacionamento com professores e colegas**, aqui vamos perceber como é o relacionamento destes jovens com professores e colegas, como verificamos através da apresentação do quadro seguinte, nesta subcategoria vamos dividir o relacionamento com os colegas e com professores.

**Tabela 22** - Relacionamento dos jovens com os professores

Relacionamento com professores	Nº Indivíduos	%
Relacionamento negativo com os professores	1	17%
Relacionamento positivo com os professores	5	83%
Total	6	100%

Sobre essa questão verificamos que apenas um entrevistado respondeu ter um relacionamento negativo, todos os outros tiveram um relacionamento positivo.

Segundo Santos (2010), uma boa ou má relação com determinado professor pode aproximar ou afastar o aluno da escola.

**Tabela 23** - Relacionamento dos jovens com os colegas

Relacionamento com colegas	Nº Indivíduos	%
Relacionamento negativo com os colegas	1	17%
Relacionamento positivo com os colegas	5	83%
Total	6	100%

Na resposta de como é o relacionamento com os colegas apenas um dos entrevistados respondeu que tinha um relacionamento negativo, os outros entrevistados avaliaram o relacionamento como positivo.

– “com os meus colegas nunca foi uma relação muito boa” (Ana)

– “com os colegas era sempre bom” (Paulo)

Subcategoria 2.10 – **Importância dada às aprendizagens escolares**, vamos perceber nesta pergunta qual a importância que os jovens dão às aprendizagens escolares.

**Tabela 24** - Importância dada às aprendizagens escolares

Importância dada às aprendizagens escolares	Nº Indivíduos	%
Sim, é importante	5	83%
Não é importante	0	0%
Algumas	1	17%
Total	6	100%

Apenas um dos jovens acha que só algumas aprendizagens são importantes, mas não explica quais, todos os outros dizem que as aprendizagens escolares são importantes, nenhum dos jovens considera que as aprendizagens escolares não são importantes.

- *“são, até para lidar com as pessoas no dia-a-dia preciso de saber ler e escrever e ter alguma educação” (João)*

Subcategoria 2.11 – **Causas do abandono escolar**, vamos conhecer quais as causas do abandono escolar, como se vê no quadro abaixo.

**Tabela 25** - Causas do abandono escolar

Causas do abandono escolar	Nº Respostas	%
Expulsão da escola	2	22%
Não aceitação das escolas	1	9%
Colegas	1	9%
Farto(a) de estudar	2	22%
Gravidez	1	9%
Professores	1	9%
Rebeldia	1	9%
Total	9	≅100%

Segundo os jovens entrevistados a maior causa de abandono foi por causas comportamentais, terem sido expulsos da escola e por estarem fartos de estudar, as restantes respostas apontam como causa a gravidez, colegas, rebeldia e professores.

Benavente (2004), afirma que o aluno em risco de abandono escolar revela em geral um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho. O aluno em risco de abandono escolar é em geral mais velho que os colegas do mesmo grau de ensino parece não ter apoio da família, vive num mundo intelectualmente desfavorecido e tem, claro, um rendimento escolar insuficiente.

- *“as causas foram a “stora” que não gostava. Ela tinha a mania de se meter na minha vida, e segundo fartei-me de a aturar era todos os dias aturá-la, eu ferveu em pouca água e há coisas que não gosto, ela fazia coisas que eu não gostava e um dia ia haver algo que me ia passar” (Filipe)*
- *“as escolas não me aceitavam, e porque antes fui expulso da escola” (Paulo)*
- *“já estava saturado da escola, não tinha vontade” (João)*

Subcategoria 2.12 – **Acompanhamento pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens**, vamos conhecer se os jovens são acompanhados pela CPCJ, como se vê na apresentação do quadro e em abaixo.

**Tabela 26** - Acompanhamento das CPCJ aos jovens

Acompanhamento pela CPCJ	Nº Indivíduos	%
Sim	3	50%
Não	3	50%
Total	6	100%

Em relação a essa questão, metade dos jovens são acompanhados pela CPCJ embora digam que não foi feita grande coisa, apenas assinaram o acordo com a CPCJ e só foram chamados para verificar como estavam a correr o acordo, a outra metade não é acompanhada.

– “*não fez grande coisa*” (Marco)

– “*nunca fui acompanhada pela comissão, nunca fui chamada a isso*” (Carla)

Subcategoria 2.12 – **Sentimento após abandono escolar**, nesta questão vamos compreender qual o sentimento dos jovens após o abandono escolar, como se vê na apresentação do quadro seguinte.

**Tabela 27** - Sentimento após o abandono escolar

Sentimento após o abandono escolar	Nº Indivíduos	%
Bom	5	83%
Mau	1	17%
Total	6	100%

Para os jovens entrevistados cinco deles dizem que o sentimento após o abandono foi bom, segundo eles a escola era como uma prisão “só regras”, só um dos jovens considera que o sentimento após o abandono foi mau.

– “*se uma pessoa não gosta da escola é bom não estar nela*” (Paulo)

– “*senti que não devia abandonar, mas naquele momento foi o melhor, se não fossem os professores não tinha saído, mas a professora pensava que mandava em mim*”  
(Filipe)

Categoria 3 – **Percurso após abandono**. Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativas ao percurso efetuado após o abandono escolar.

Subcategoria 3.1 – **Momentos a seguir ao abandono escolar**, aqui ficamos a conhecer o que os jovens fizeram no momento a seguir ao abandono escolar, como podemos ver através da apresentação do quadro abaixo.

**Tabela 28** - Momento a seguir ao abandono escolar

Momento a seguir ao abandono	Nº Indivíduos	%
Trabalhar	1	17%
Em Casa	2	33%
Ajudar pai ou mãe	2	33%
Sair com amigos	1	17%
Total	6	100%

Segundo a resposta dos jovens dois deles após o abandono escolar ficaram ajudar o pai ou a mãe, outros dois ficaram em casa sem nenhuma ocupação, e apenas um dos jovens foi trabalhar num hotel.

– *“ia com o meu pai para a quinta”* (Paulo)

Subcategoria 3.2 – **Pensou regressar a escola**, aqui vamos perceber se os jovens que estão em abandono alguma vez já pensaram regressar à escola, como podemos ver através da apresentação do quadro abaixo.

Essa questão foi feita apenas aos três jovens que estão em abandono.

**Tabela 29** - Pensar em regressar a escola

Pensou regressar a escola	Nº Indivíduos	%
Sim	3	100%
Não	0	0%
Total	3	100%

Todos os jovens entrevistados após o abandono escolar já pensaram em regressar à escola e isso deve-se ao fato de não encontrarem emprego ou ser um emprego mal remunerado.

Categoria 4 – **Regresso a escola**. Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativas aos alunos que regressaram a escola.

Subcategoria 4.1 – **Dificuldades no regresso**, vamos conhecer se houve dificuldades dos jovens no regresso à escola, como podemos ver através da apresentação do quadro abaixo.

**Tabela 30-** Dificuldade no regresso à escola

Dificuldades no regresso	Nº Indivíduos	%
Sim	1	33%
Não	2	67%
Total	3	100%

Apenas um jovem afirmou que teve algumas dificuldades no regresso à escola, os outros dois jovens entrevistados não revelaram qualquer dificuldade no seu regresso.

– *“estava habituado já a estar em casa, andar à solta”* (Marco)

Subcategoria 4.1 – **Apoio dos familiares no regresso**, nessa subcategoria pretendemos compreender se houve apoio dos familiares no regresso à escola depois do abandono escolar.

**Tabela 31** - Apoio dos familiares no regresso à escola

Apoio no regresso	Nº Indivíduos	%
Sim	3	100%
Não	0	0%
Total	3	100%

Os três jovens entrevistados afirmam que tiveram o apoio dos seus familiares no regresso à escola.

– *“disseram-me para portar-me bem na escola para ver se conseguia tirar o nono ano e que era a minha última oportunidade”* (Marco)

Categoria 5 – **Perspetivas futuras**. Esta categoria é composta apenas por uma questão sobre quais as expectativas futuras dos jovens em abandono.



Subcategoria 5.1 – **Expectativas futuras**, vamos conhecer quais as expectativas futuras dos jovens.

Os jovens que voltaram à escola pensam acabar os estudos e tentar encontrar um emprego para construir uma família, dos jovens em abandono dois gostavam de voltar a estudar o outro gostava encontrar um emprego.

- “gostava de conseguir montar uma família, criar uma família como é obvio e ter um emprego fixo, gostava de abrir uma empresa de venda de automóveis” (João)
- “ter um bom trabalho para não faltar o dinheiro e ter uma família como deve ser” (Marco)

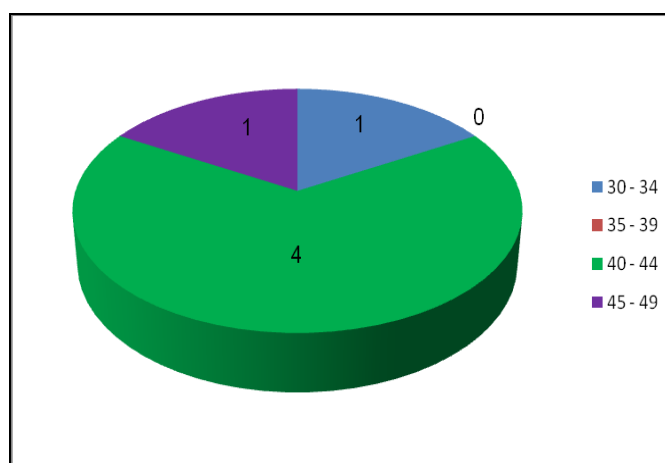
#### 6.4. CARACTERIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR IDADE

A idade dos encarregados de educação varia entre os trinta e dois e os quarenta e cinco anos de idade, sendo que a sua maioria encontra-se na faixa dos quarenta e quarenta e quatro anos.

**Tabela 32** - Caracterização dos encarregados de educação por idade

30 – 34	35 – 39	40 – 44	45 - 49
1	0	4	1

**Gráfico 5** - Caracterização dos encarregados de educação por idade



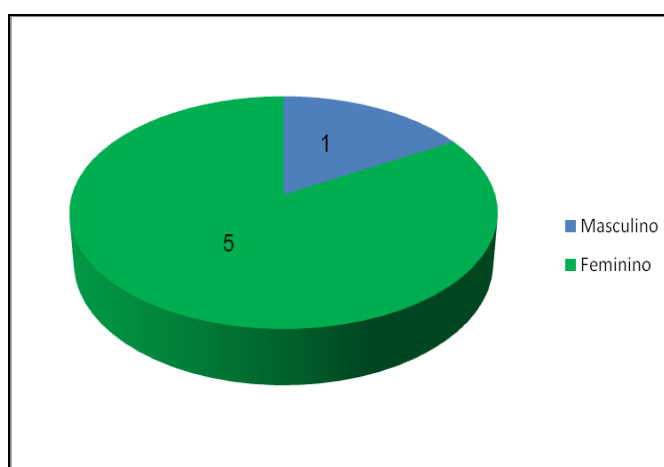
## 6.5. CARACTERIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR SEXO

A maioria dos encarregados de educação são do sexo feminino, havendo na nossa amostra apenas um encarregado do sexo masculino.

**Tabela 33** - Caracterização dos encarregados de educação por sexo

Masculino	Feminino
1	5

**Gráfico 6** - Caracterização dos encarregados de educação por sexo



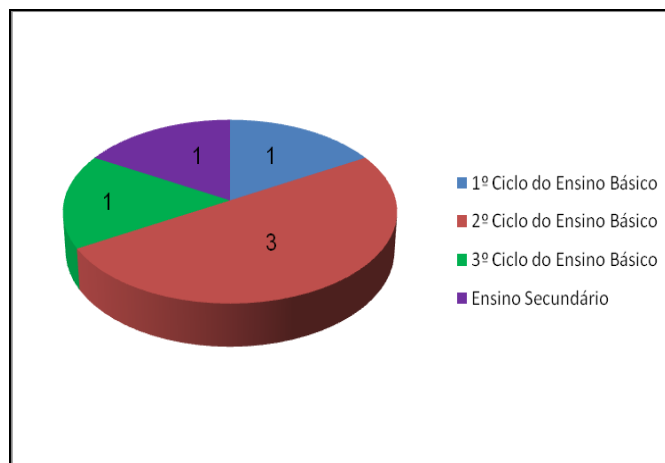
## 6.6. FORMAÇÃO ACADÉMICA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Nenhum dos Encarregados de Educação possui curso superior e apenas um completou o Ensino Secundário. Quatro dos Encarregados de Educação possuem habilitações correspondentes ao 2.º ciclo, seguindo-se um com o 1.º ciclo, não tendo a maior parte concluído o Ensino Básico.

**Tabela 34** - Caracterização académica dos encarregados de educação

1º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário
1	3	1	1

**Gráfico 7** - Caracterização académica dos encarregados de educação

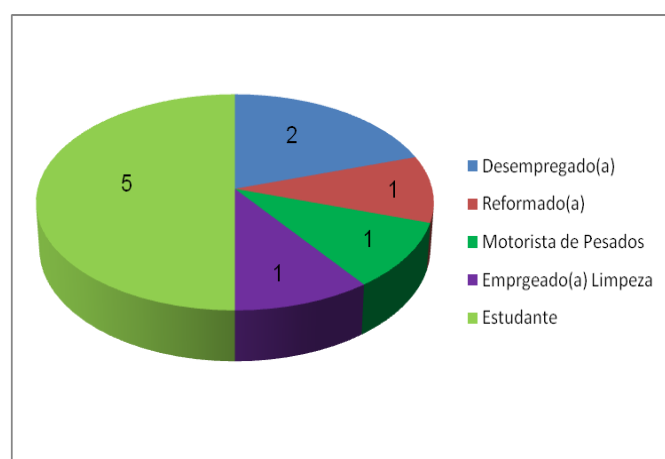


#### 6.7. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E DO AGREGADO FAMILIAR

A situação profissional, socioeconómica e cultural dos encarregados de educação varia entre desempregado, e profissões com ordenados economicamente baixos.

Machado (2011), considera que alunos oriundos de famílias de nível socioeconómico e cultural baixos apresentam valores mais notórios de insucesso e abandono escolar precoce, fundamentado através dos alunos que pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho e/ou pelas dificuldades económicas da família.

**Gráfico 8** - Caracterização profissional do agregado familiar



Os jovens deste estudo pertencem a famílias de classe baixa, todos os alunos beneficiam da Ação Social Escolar, pertencendo cinco ao primeiro escalão e um ao segundo escalão, na sua maioria usufruem de alimentação, material escolar e transporte escolar gratuitos. (Saavedra, 2001), a classe social é frequentemente considerada como podendo criar situações de risco, quando é baixa, porque grande

parte das crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos têm ambientes familiares intelectualmente pouco estimulantes, os alunos das classes mais baixas dispõem de menos recursos para o sucesso escolar (Dubet, 2003).

Categoria 1 – **Percurso escolar**. Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativas ao percurso escolar dos encarregados de educação.

Subcategoria 1.1 – **Recordações da escola**, aqui ficamos a conhecer as recordações da escola dos encarregados de educação, como podemos ver através da apresentação do quadro contíguo.

**Tabela 35** - Recordações da escola dos encarregados de educação

Recordações da Escola	Nº Indivíduos	%
Boas	3	50%
Más	2	33%
Boas e Más	1	17%
Total	6	100%

A maioria dos encarregados de educação dizem ter boas recordações da escola, dois consideram que as recordações da escola são más.

– “obrigação” (E. Paulo)

– “umas boas outras más, também levei reguadas, cheguei a levar muitas reguadas quando me portava mal também levava” (E. Marco)

– “eu gostava de andar lá a aprender” (E. Ana)

Subcategoria 1.2 – **Gostava de andar na escola**, vamos perceber se os encarregados de educação gostavam de andar na escola, como podemos ver através da apresentação do quadro abaixo.

**Tabela 36** - Gostava de andar na escola (encarregados de educação)

Gostava de andar na escola	Nº Indivíduos	%
Sim	5	83%
Não	1	17%
Total	6	100%

Em relação a esta pergunta cinco dos entrevistados gostavam de andar na escola e apenas um dos encarregados de educação não gostava de andar na escola.

– “Então não gostava, claro que gostava” (E. Marco)

– “era uma obrigação” andar na escola” (E. Paulo)

Subcategoria 1.3 – **Relacionamento com professores e colegas**, aqui vamos perceber como era o relacionamento dos encarregados de educação com professores e colegas enquanto alunos, como verificamos através da apresentação do quadro abaixo, nesta subcategoria vamos dividir o relacionamento com os colegas e com professores.

**Tabela 37** - Relacionamento com os professores

Relacionamento com professores	Nº Indivíduos	%
Relacionamento negativo com os professores	0	0%
Relacionamento positivo com os professores	6	100%
Total	6	100%

**Tabela 38** - Relacionamento com os colegas

Relacionamento com colegas	Nº Indivíduos	%
Relacionamento negativo com os colegas	0	0%
Relacionamento positivo com os colegas	6	100%
Total	6	100%

Na resposta de como é o relacionamento com os colegas e professores todos os entrevistados responderam que o relacionamento com colegas e professores era bom.

– “era boa, eramos todos amigos e com os professores também. Naquele tempo eramos todos amigos uns dos outros” (E. Filipe)

Subcategoria 1.4 – **Assiduidade**, nesta subcategoria vamos perceber se os encarregados de educação quando eram alunos eram assíduos, como verificamos no quadro em baixo.

**Tabela 39** - Assiduidade dos encarregados de educação

Assiduidade	Nº Indivíduos	%
Era assíduo(a)	6	100%
Não era assíduo(a)	0	0%
Total	6	100%

Todos os encarregados de educação entrevistados responderam que eram assíduos.

– *“se eu não fosse a escola levava cachaporras do meu velho”* (E. Marco)

Subcategoria 1.5 – **Apoio familiar**, vamos com esta questão perceber se os encarregados de educação quando estudavam tinham apoio da sua família.

**Tabela 40** - Apoio familiar dos pais dos encarregados de educação

Apoio familiar	Nº Indivíduos	%
Sim	4	67%
Não	2	33%
Total	6	100%

A maioria dos encarregados de educação entrevistados dizem que os seus familiares os apoiaram nos estudos, embora um deles diga que família o apoiara mas teve que deixar de estudar por causa de questões financeiras, os dois encarregados de educação que responderam que a família não os apoiou nos estudos deram como motivo a necessidade do seu ordenado para o apoio familiar.

– *“a minha família apoiava-me nos estudos. Não tinham era dinheiro para me porem a estudar e fiquei com a quarta classe porque tive que ir trabalhar”* (E. Filipe)

– *“nunca, ninguém me apoiou em nada, só no campo a trabalhar. Tive sempre sozinha”* (E. João)

Subcategoria 1.6 – **Importância da na sua profissão**, com esta questão pretendemos perceber se os encarregados de educação acham que as suas aprendizagens escolares foram importantes para a sua profissão, como verificamos no quadro em baixo.

**Tabela 41** - Importância das aprendizagens escolares na profissão

Importância da escola na profissão	Nº Indivíduos	%
É importante	4	67%
Não é importante	2	33%
Total	6	100%

Quatro dos entrevistados acham que as aprendizagens escolares foram importantes na sua profissão, e dois deles acham que não.

– “*não, nada, para mim não foi, não valeu a pena, só me ajudou a ler de resto não ajudou. Hoje em dia sim é preciso, agora antigamente para um gajo trabalhar não era preciso, era preciso era campo e braços para trabalhar*” (E. Marco)

– “*para a minha profissão não, porque devia ter estudado mais*” (E. Carla)

Categoria 2 – **Educação do educando**. Esta categoria agrega os excertos das entrevistas relativas a opinião dos encarregados de educação sobre a educação do educando.

Subcategoria 2.1 – **Importância da escola para o seu educando**, aqui ficamos a conhecer a importância que os encarregados de educação atribuem à escola na educação do seu educando, como podemos ver através da apresentação do quadro abaixo.

**Tabela 42** - Importância da escola para o seu educando

Importância da escola para o seu educando	Nº Indivíduos	%
É importante	6	100%
Não é importante	0	0%
Total	6	100%

Todos os encarregados de educação consideraram importante a escola, e as suas aprendizagens na formação dos seus educandos.

– “*então não é? é muito importante*” (E. Marco)

Subcategoria 2.2 – **Relação com a escola**, no quadro abaixo vamos ficar a compreender se a relação dos encarregados de educação com a escola é boa ou má.

**Tabela 43** - Relação da Escola com os encarregados de educação

Relação com a escola	Nº Indivíduos	%
Boa	5	83%
Má	1	17%
Total	6	100%

Apenas um dos encarregados de educação considera que a sua relação com a escola é má usando a expressão *“uma relação difícil”*, fala de uma relação complicada com a diretora de turma, para os outros encarregados de educação é uma boa relação, sem problemas.

Marques (1993, 2001), cabe à escola assumir um papel mais lato na educação das crianças e, não é menos importante, manter uma boa relação com a família, porque daí advém, muitas vezes, o êxito escolar das crianças e jovens nas aprendizagens dos alunos deve-se ao acompanhamento cuidado e atento, presente e sensível dos seus encarregados de educação e, conseqüentemente, a uma boa relação família-escola, fundamental na educação dos futuros cidadãos.

– *“a gente às vezes não pode agradar a toda a gente, nem toda a gente pode agradar à gente”* (E. Carla).

Subcategoria 2.3 – **Relação com a CPCJ**, no quadro abaixo vamos ficar a compreender se a relação dos encarregados de educação com a escola é boa ou má.

**Tabela 44** - Relação dos encarregados de educação com a CPCJ

Relação com a CPCJ	Nº Indivíduos	%
Boa	6	100%
Má	0	0%
Não existe	0	0%
Total	6	100%

Todos os entrevistados dizem que a sua relação com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens é boa, nenhum identifica qualquer problema na relação com esta entidade.



Subcategoria 2.4 – **Compreendeu o motivo do abandono**, com esta pergunta pretendemos compreender se os encarregados de educação perceberam o motivo do abandono do seu educando.

**Tabela 45** - Compreensão do motivo do abandono do educando

Compreendeu o motivo do abandono	Nº Indivíduos	%
Sim	3	50%
Não	3	50%
Total	6	100%

Nesta questão houve uma divisão de respostas, metade dos entrevistados compreendeu o motivo do abandono do seu educando e a outra metade não compreendeu.

- *“porque ele não queria a escola, ele preferia trabalhar que estudar”* (E. Filipe)
- *“não compreendi muito nem achei lógica nenhuma”* (E. Ana)

Subcategoria 2.5 – **Reação ao abandono escolar**, com esta pergunta pretendemos compreender como reagiram os encarregados de educação ao abandono escolar do seu educando.

**Tabela 46** - Reação ao abandono escolar

Reação ao abandono escolar	Nº Indivíduos	%
Boa	3	50%
Má	3	50%
Total	6	100%

Os entrevistados ficaram divididos nesta questão, metade dos encarregados de educação reagiu bem ao abandono escolar, a outra metade não.

- *“reagi bem, reagi como mãe”* (E. Carla)
- *“não compreendi nada desta coisa, mas pronto aconteceu, aconteceu, mas não gostei”* (E. Marco)

Subcategoria 2.6 – **Apoiava o regresso**, vamos conhecer se os encarregados de educação apoiavam o regresso dos educandos à escola.

**Tabela 47** - Apoiava o regresso à escola do educando

Apoiava o regresso	Nº Indivíduos	%
Sim	6	100%
Não	0	0%
Total	3	100%

Todos os encarregados de educação responderam que apoiavam o regresso do seu educando à escola, tanto aqueles que regressaram, como aqueles que estão em abandono escolar.

Subcategoria 2.6 – **Expectativas de futuro**, com esta última questão vamos analisar quais as expectativas dos encarregados de educação sobre os seus educandos.

Dos seis entrevistados, cinco deles colocam as expectativas futuras nas mãos do seu educando, mas gostavam que fosse um futuro bom. Apenas um considera que o futuro do seu educando não será facilitado, mas culpa o sistema por isso.

- *“depende muito dele, mas gostava que ele pensasse na vida dele e fosse alguém na vida”* (E. João)
- *“poucas, muito poucas neste momento mesmo muito poucas, o sistema não da prespetiva nenhuma é zero”* (E. Marco)

## CONCLUSÃO

Concluído o presente trabalho e com base na análise dos resultados apresentados anteriormente, podemos concluir que, de certa forma, os resultados correspondem ao que encontrámos na literatura sobre a temática do abandono escolar.

Portugal encontra-se, relativamente aos países da comunidade europeia no fundo da tabela, embora seja reconhecido o notável decréscimo durante o ano de 2012.

Da análise teórica podemos concluir que o aumento da escolaridade obrigatória tem sido a ferramenta ou pelo menos uma das ferramentas mais usadas para combater o insucesso escolar.

Segundo a OCDE (2004) estima que o aumento da escolaridade terá um impacto positivo sobre o crescimento das taxas de atividade e de emprego e como consequência um aumento do PIB – Produto Interno Bruto.

Na base da abordagem empírica através das entrevistas semi-estruturadas a jovens em abandono escolar, jovens que estiveram em abandono escolar e regressaram à escola e aos seus familiares esteve sempre presente a procura da resposta à nossa pergunta de partida, que era encontrar pontos em comum e dissonantes entre famílias e jovens com vivências de abandono escolar.

Como primeira conclusão podemos dizer que o abandono escolar precoce é um processo de alheamento paulatino de um espaço quotidiano como é a escola, que implica o abandono de certos rituais pessoais e familiares que incidem no desenvolvimento da identidade e na projeção pessoal de uma criança ou jovem (Comissão Intersectorial de Reinserção Educativa, 2006).

Embora a nossa amostra tenha sido feita de forma criteriosa podemos assumir que o abandono escolar afeta mais os rapazes do que as raparigas, o que condiz com o relatório do gabinete oficial de estatísticas (EUROSTAT) da União Europeia (EU) – (2013) que revela, que em cada 100 rapazes europeus que não terminam a escolaridade obrigatória, há 76 rapazes que desistem da escola, em Portugal, os números são mais baixos: 53 raparigas por cada 100 rapazes.

No que concerne às recordações que os jovens têm da escola, muitos dos jovens referem os amigos, e que gostam de frequentar a escola precisamente por esta razão, isto porque vivem a escola para além da escola, como nos refere Dubet (1994:210) *“grande maioria dos alunos gosta da escola, de facto gostam do mundo de afinidades eletivas que se desenvolvem nas fendas da organização escolar, os intervalos, os recreios, os cafés, os passeios”*.

Como pontos de interesse pela escola para os jovens entrevistados é terminar a escolaridade obrigatória, embora de uma forma encoberta essa motivação está associada a uma falta de motivação escolar (Veiga, 2001).

Nas entrevistas os motivos de desinteresse pela escola foram demonstrativos de uma certa insatisfação face à escola devido aos professores, aulas e falta de motivação, comparando com outros estudos verificámos que indicam os mesmos pontos de desinteresse. Abrantes (2003), fala de uma certa insatisfação dos alunos face à escola, justificada pelas poucas opções, os conteúdos desmotivantes ou os professores desmotivados, sendo esses os grandes motivos apontados para o insucesso escolar.

Todos os jovens entrevistados não só possuíam anteriormente experiências escolares marcadas pelo desinteresse e pelo insucesso, como são todos originários de classes desfavorecidas, sem qualificações superiores, com apoios ao nível dos subsídios escolares, com empregos e com ordenados baixos ou mesmo desempregados.

Através do nosso estudo podemos confirmar que o abandono precoce da escola se traduz em reprodução de classes (Bourdieu e Passeron, 1970), pois, os encarregados de educação entrevistados também relatam vivências de insucesso escolar e abandono precoce do sistema educativo, embora por outros motivos. Pelo que, podemos afirmar que as causas do abandono escolar de hoje, são na sua maioria devido a problemas disciplinares, gravidez e falta de motivação escolar e não tanto para entrarem precocemente no mercado de trabalho como aconteceu com os encarregados de educação que abandonaram a escola por necessidades económicas familiares.

Nas entrevistas aos encarregados de educação, quando lhes perguntamos se gostariam que os seus educandos voltassem a estudar e o que queriam para o futuro dos filhos, verificámos que a maioria desejariam que voltassem e estudassem para terem uma vida melhor do que a deles. Contudo sentimos que não conseguem transmitir-lhes isso, talvez, por força do seu exemplo, das suas histórias de vida, transmitir estes valores aos seus educandos, em muitos deles é como se eles não tivessem poder sobre os filhos (as) no que diz respeito à educação. Conseguimos sentir em alguns uma grande sensação de impotência, um baixar de braços de quem se resigna e já desistiu.

Como última conclusão podemos dizer que tanto os jovens entrevistados como os seus encarregados de educação dão valor às aprendizagens escolares e vêm nelas a oportunidade para um futuro melhor.

Consideramos que as grandes limitações e fragilidades do nosso trabalho no estudo foi a nossa amostra identificar apenas um grupo de jovens oriundos unicamente de uma zona populacional e de uma franja de um grupo já por si exposto ao abandono, o fato de só termos na nossa amostra jovens sinalizados através do PIEF e não de outras entidades faz que o estudo possa não refletir o país na generalidade. Esse fato aconteceu pela maior facilidade de encontrar jovens com experiências em abandono escolar, uma vez que como técnico deste PIEF tinha acesso direto aos dados dos jovens, por fim acho que podíamos ter aprofundado mais o passado escolar dos familiares dos jovens.

Numa reflexão final sobre o nosso trabalho realçamos a importância sobre a reinvenção diária que as escolas estão sujeitas para garantir o sucesso escolar dos jovens e encontrarem mecanismos de motivação para os jovens que começam a percorrer os caminhos opostos ao da escola, é para isso fundamental fazer que esses jovens estejam ligados à escola, pois quando mais afastados dela estiverem mais perto estão de não fazerem parte dela. Como ferramenta para isso apontamos a boa relação professor-alunos, escola – família e escola – comunidade escolar.

É preciso de que as escolas encararem os programas/ cursos de combate ao insucesso escolar/ abandono escolar como uma forma de inclusão dos jovens que os integram na escola, não chega integrar os mesmos na escola é preciso os incluir na mesma, esses cursos não podem ser vistos como “baldes do lixo” de alunos problemáticos, mas sim como uma oportunidade para os jovens que os integram, onde através de cursos com especificidades muito próprias conseguem recuperar e remediar o seu percurso o escolar, pois só assim esses cursos podem vir a ter sucesso, esses percursos não podem logo a partida excluir os jovens que os inserem e muito menos impedir que os mesmos tenham acesso a carreiras profissionais desprestigiantes (Dubet, 2003). Em suma os cursos de remediação escolar devem ser encarados como o ensino regular.

Para uma boa relação e um maior conhecimento de professores e alunos achamos pertinente e urgente haver uma mudança na afetação de professores em grupos turma PIEF, não é benéfico para os alunos uma mudança anual de professores pois o trabalho não tem uma continuidade necessária no trabalho com este tipo de jovens.

Os professores destas turmas também deviam ter formação específica para trabalhar com este tipo de jovens e serem professores com vontade de estar nesse tipo de projetos e não obrigados por colocação de concurso, há bons professores no ensino regular que não se adaptam a este tipo de projetos e vice-versa.

Como pontos preocupantes referimos o artigo 28 da Lei nº 51/2012 do Estatuto do aluno e ética escolar que é a última medida disciplinar sancionatória, a expulsão da escola, dois dos jovens entrevistados apontaram o facto de estarem em abandono escolar devido a expulsão da escola e não encontrarem escola que os aceitasse, essa medida e de acordo com os entrevistados não só promoveu a exclusão escolar como social, e à inexistência de equipas multidisciplinares nas escolas para trabalharem as questões de exclusão escolar e social.

Cada vez mais a solução aos problemas escolares da comunidade deve ser encontrada localmente e não por projetos de âmbito nacional, para isso mais uma vez fazemos referência na necessidade da criação de equipas multidisciplinares dentro das escolas.

As escolas não se devem preocupar com *rankings* e apostarem em projetos e programas de apoio e prevenção a jovens com percursos desviantes.

É importante aos técnicos de grupos turma PIEF e grupos turmas de jovens ditos problemáticos desmistificar e ajudar a acabar com a rotulação destes jovens e assim promover o que de melhor se faz nesses grupos turma.

Numa época de crise e parca em dinheiro é necessário ao estado a coragem em não cortar fundos de apoios a estes projetos, estes jovens necessitam de um ensino mais individualizado com turmas reduzidas e aprendizagens fora do espaço escola.

Com este estudo esperamos abrir o caminho para novos estudos e investigações sobre o abandono escolar e sobre percursos escolares não só de jovens em abandono escolar precoce como também a todos os jovens e seus familiares de todas as classes sociais.

É pertinente um estudo sobre se é realmente benéfico sujeitar jovens que não querem nada da escola a frequentar a mesma como imposição de mediadas de proteção, achamos também necessário a realização de um estudo que relacione a fragilidade da mudança dos alunos do primeiro ciclo com um só professor e a entrada no segundo ciclo com vários professores e o insucesso escolar.

Acabamos o nosso trabalho recordando que o abandono escolar é mais que um simples problema escolar, o abandono escolar precoce é um problema económico, social e humano que alimenta situações de desigualdades sociais, precaridade de empregos, baixa produtividade e baixa competitividade que se refletem na sociedade e no desenvolvimento do país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Abrantes, P. (2003). *Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Sociologia, Problemas e Práticas*. Oeiras: Celta Editora.
- ✓ Alves, N. & Canário, R. (2004). "Escola e exclusão social: das promessas às incertezas". *Análise Social*, Vol XXXVIII (169), 981-1010.
- ✓ Alves-Mazzotti, A. J. (2005). *Representações sociais e educação: A qualidade da pesquisa como meta política*. In D. C. Oliveira & P. H. F. Campos (Orgs.), *Representações sociais, uma teoria sem fronteiras* (pp. 141-150). Rio de Janeiro: Museu da República.
- ✓ Alves, F.; Ortigão, I.; & Franco, C. (2007). "Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Vol. 37, nº.130, Abril, 161-180.
- ✓ Ariés, P. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio D'Água.
- ✓ Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições Asa.
- ✓ Ainscow, M. (1997). *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Almeida, A. (2005). "O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate." *Análise Social*, XL(176), 579-593.
- ✓ Almeida, A. & Vieira, M. (2006) *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- ✓ Amado, J. (1999). "Indisciplina na sala de aula: regras, tarefas e relação pedagógica". *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (III), 53-72.
- ✓ Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender e prevenir*. Porto: Edições Asa.
- ✓ Badinter, E. (1985). *O amor incerto. História do amor maternal do século XVII ao século XX*. (3.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Relógio de Água.
- ✓ Bahia, S.; Pereira, I. & Monteiro, P. (2008). In Cadete, J. (org.), *10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal*. 207-243. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

- ✓ Bárcia, P. (2008). In Cadete, J. (org.), *10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal*. 13-14. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- ✓ Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Edições 70.
- ✓ Barbieri, H. (2003). “Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de «Perfis de territórios»”. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º20, (43-75).
- ✓ Barrère, A. (s.d., 1<sup>o</sup> edição francesa, 1997), *O Trabalho dos Alunos*, Porto, Rés.
- ✓ Barrère, A. & Martuccelli, D. (2000), *La fabrication des individus à l'école*, in A. Zanten (dir.), *L'École, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- ✓ Bell, J. (2004) *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Gradiva.
- ✓ Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes: O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Benavente, A.; Campiche, J.; Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola – O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- ✓ Benavente, A. (2004). “O Pacto Educativo para o Futuro: um Instrumento Estratégico para o Desenvolvimento Educativo em Portugal”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 69-108.
- ✓ Bianchi, S. (2005). *Eventos de vida, autoeficácia e autoconceito de crianças com bom desempenho escolar e dificuldades comportamentais*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de São Paulo (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras).
- ✓ Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Bordeaux: Observatoire européen de la violence scolaire, Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation.
- ✓ Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Bourdieu, P., Passeron, J., (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Ed. Minuit.



- ✓ Cadete, J. (2008). In Cadete, J. (org.), *10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal*. 15-22. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- ✓ Caldeira, S. (2007). *(Des)ordem na escola – Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- ✓ Capucha, L.; Albuquerque, J.; Rodrigues, N. & Estêvão, P. (2009). *Mais Escolaridade – Realidade e ambição, Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- ✓ Canário, R. (2000), “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social”. *Revista de Educação*, Vol. IX, n.º 1 (125-135).
- ✓ Carneiro, M. (1997). *Crianças de Risco*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- ✓ Cassey, J. (1996). *História da Família*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- ✓ Ciasca, M. (2003) *Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar*. Campinas: Casa do Psicólogo.
- ✓ Coimbra, B. & Fernandes, E. (2013), *II Conferência Internacional – Investigação Práticas e Contextos em Educação*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- ✓ Concelho Nacional de Educação. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- ✓ Correia, L. & Martins, A.. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- ✓ Covington, M. (1996). *Overcoming Student Failure: Changing Motives and Incentives for Learning*. Washington: American Psychological Association.
- ✓ Dubet, F. (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Dubet, F. (2003). “A escola e a Exclusão”, *Cadernos de Pesquisa*, n.º 119, Julho, 29-45.

- ✓ Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de Classes* (4.<sup>a</sup> edição). Porto: Porto Editora.
- ✓ Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Instituto de Apoio à Criança e CNAISTI (1996). *O Trabalho Infantil em Portugal: Relatório do Grupo de Trabalho coordenado pelo IAC e pela CNAISTI*. Lisboa: IAC.
- ✓ Fante, C. (2002). *Fenômeno Bullying: estratégias de intervenção e prevenção entre escolares (uma proposta de educar para a paz)*. São Paulo: Ativa.
- ✓ Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2<sup>o</sup> edição). São Paulo: Versus Editora.
- ✓ Fernandes, A. (1991). *A Dimensão Social da Educação in A Construção Social da Educação Escolar*. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.
- ✓ Ferrão, J., & Honório, F. (2000). *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspetos da Situação, Causas e Perspetivas em Termos de Emprego e Formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- ✓ Fialho, J. (2000). *Trabalho Infantil em Portugal – Caracterização social dos menores em idade escolar e suas famílias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- ✓ Formosinho, J.; Ferreira, H., Machado, J. & Fernandes, A. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ✓ Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realidade*. Loures: Lusociência.
- ✓ García, J. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ✓ García, M. (2001). *O absentismo escolar em zonas socialmente desfavorecidas. O caso da cidade de Barcelona*. Tese de Doutoramento. Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona.
- ✓ Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- ✓ Gonzáles, M. (2006). *Absentismo y Abandono Escolar: Una situación singular de la exclusión educativa* – Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidade, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, nº1, 1-15.
- ✓ Guerreiro, M. & Abrantes, P. (2007). *Transições Incertas, Os jovens perante o trabalho e a família*. (2ª edição). Lisboa: Comissão para Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- ✓ Instituto da Segurança Social. (2013). *Perfil de Competências – Técnico de Intervenção Local*: Instituto da Segurança Social.
- ✓ Jesus, S. (1996). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos Alunos*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- ✓ Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- ✓ Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo. Ática.
- ✓ Lee, V. & Burkam, T. (2001). “*Dropping out of high school: The role of school organization and structure*”. *American Educational Research Journal*, n.º40, 353-394.
- ✓ Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). *Journal of Educational Administration*. Vol. 38, n.º2, 112-129.
- ✓ Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Lopes, J. (2012). *Escolas Singulares. Estudos Locais Comparativos*. Porto: Edições Afrontamento.
- ✓ Macedo, J. (2012). *Trabalho Infantil – Representações sociais nos media*. Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho. Lisboa: Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.
- ✓ Machado, A. (2011). *O Ambiente Familiar e o Desempenho Escolar de Adolescentes*. Porto [Edição do Autor].
- ✓ Magalhães, T. (2005). *Maus tratos em crianças e jovens - Guia prático para profissionais* (4ª edição). Coimbra: Quarteto.

- ✓ Marchesi, A. & Pérez, E. (2004). *Fracasso Escolar. Uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Editorial Artmed.
- ✓ Marchesi, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?*. Porto Alegre: Artmed.
- ✓ Marques, R. (1993). *A Participação dos Pais na Vida da Escola como uma Componente do Modelo da Educação Pluridimensional*. In *Os Professores e as Famílias: A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Lisboa, Edições ASA.
- ✓ Martins, A. & Cabrita, I. (1993). *A Problemática Do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ✓ Martins, M. (2005). "O problema da violência escolar: uma clarificação de vários conceitos relacionados". *Revista Portuguesa de Educação*, Ano 2005, 18(1): 93-105.
- ✓ Marturano, E.; Linhares. S. & Loureiro. S. (2004). *Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- ✓ Mata, I. (2000). *Sucessos e Insucessos de uma experiência Pedagógica com Jovens em Risco de Exclusão Escolar*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Educação.
- ✓ Mendes, S. (2006). *Educação e Desenvolvimento: As Consequências do Abandono Escolar Precoce na Inserção da Vida Activa – Estudo de Caso sobre o Ensino Básico no Concelho de Beja*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- ✓ Mendonça, A. (2006). *A Escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em Finais do século XX (1994-2000)*. Dissertação de Doutoramento em Sociologia da Educação. Funchal: Universidade da Madeira.
- ✓ Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais, Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*, Edições Pedagogo, LDA.
- ✓ Monteiro. P. & Pereira. I. (2003). *Trabalho Infantil em Portugal 2001*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

- ✓ Moreno, H. (2006). *Fatores Condicionantes da Eficácia Interna dos Estudantes da Escola Secundária Constantino Semedo*. Cabo Verde: Instituto Superior de Educação.
- ✓ Neto, L. (2005). “*Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*”. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164-172.
- ✓ Nogueira, C. & Nogueira, M. (2002). “*A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*”. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº75, Abril: 15-35.
- ✓ Nogueira, R. (2005). “*A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas*”. *Revista Ibero Americana da Educação*. Ano 2005, nº37. 93-102.
- ✓ Nunes, C. (2000), *A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino*. Lisboa: Trilhas.
- ✓ Organização para a Cooperação e desenvolvimento Económico. (2004). *Guia Escolar e Profissional – Guia para Decisores*. Lisboa. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional
- ✓ Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- ✓ Organização Mundial de Saúde. (1993). *Classificação estatística internacional de doenças CID – 10*.
- ✓ Organização Internacional do Trabalho (2001). *Combatendo o Trabalho Infantil – Guia para educadores/ IPEC*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho.
- ✓ Pedro, A. & Pedro, H. (2002). *Olhares plurais da (não)violência*. Coleção Artífices da Não violência. Projeto Novasres. Universidade de Aveiro.
- ✓ Pereira, A. (2007). *PIEF: um programa de educação e formação*. Coleção: cadernos PEETI, Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).
- ✓ Pereira, B.; Silva, M. & Nunes, B. (2009). “*Descrever o Bullying na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal*”. *Revista Educacional*, Vol. 9, n.º28, 455-466.
- ✓ Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

- ✓ Pires, I., Fernandes, S. & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ✓ Quicky, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5.ª edição). Lisboa: Gradiva.
- ✓ Rappaport, C. (1981). *Psicologia do desenvolvimento – Conceitos Fundamentais*. São Paulo: EPU.
- ✓ Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- ✓ Roazzi, A., & Almeida, L. (1988). “Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar”. *Revista Portuguesa de Educação* I (2) Universidade do Minho -, 53-60.
- ✓ Rochex, J. (2011). “As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?”. *Educação e Pesquisa*, dezembro 2011,. Vol.37, nº4. (871-882).
- ✓ Roldão, M.; Campos, J.; & Alves, M. (2008). *Estudo Curricular da Medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação – 2006 – 2007*. Lisboa. Edições Colibri.
- ✓ Sanchez, J. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica*. Porto Alegre: Artemed.
- ✓ Saavedra, L. (2001). *Sucesso/Insucesso Escolar – A Importância do Nível Socioeconómico e do Género*. Universidade do Minho: Psicologia, vol. XV. 67-92.
- ✓ Santos, A. (2009). *(In)Sucesso Escolar de Crianças e Jovens Institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- ✓ Santos, S. (2010). *Um Olhar sobre o Abandono Escolar no Concelho da Trofa*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Câmara Municipal da Trofa.
- ✓ Sarmento, M.; Bandeira, A. & Dores, R. (2000). *Trabalho domiciliário infantil – um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade – Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil.

- ✓ Sarmiento, M, & Cerisara, A. (2004). *Crianças e Miúdos: Perspetivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa.
- ✓ Seabra, T. (2009). "Desigualdades escolares e sociais. Sociologia", *Problemas e Práticas*, nº 59, 75-106.
- ✓ Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar: Perceções, Estratégias e Opiniões dos Professores: Estudo Exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ✓ Silva, A & Sá, I. (1997). *Saber estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Silva, M. & Neves, I. (2006). "Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder." *Revista Portuguesa de Educação*, nº19, 5-41.
- ✓ Shorter, E. (1995). *A formação da família moderna*. Lisboa: Edições Terramar.
- ✓ Tabardo-Simões, M.; Fonseca, A.; & Lopes, M. (2011) "Abandono Escolar Precoce e Comportamento Anti-social na Adolescência: Dados de um Estudo Empírico". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 42-2, 2011, 187-198.
- ✓ Tavares, M. (1990). *Abandono Escolar – Um Contributo para o seu estudo no nosso país*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- ✓ Veiga, F. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- ✓ Velez, F. & Veiga, F. (2010) *Indisciplina e violência na escola: distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por anos de escolaridade*. In Patrício, Sebastião, Justo, & Bonito (orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação - Atas do XI Congresso da AEPEC*, Évora.
- ✓ Vieira, M. (2005). "O Lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer"?. *Análise Social*, vol xl (176), 519-545.
- ✓ Villas-Boas, A. (2009). *O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos*. In Concelho Nacional de Educação Escola/Família/Comunidade: actas de seminário. Lisboa: CNE.
- ✓ Zabalza, A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## DOCUMENTAÇÃO

- ✓ Eurostat. (2013). *Europe 2020 Headline Indicators on Education. Eurostat news release*. nº56/2013.
- ✓ Organização Internacional do Trabalho [OIT] (1999), Convenção nº 128, Relativa à Interdição das Piores Formas de Trabalho das Crianças e à Ação Imediata com Vista à sua Eliminação. Lisboa: Alto Comissariado para os Direitos Humanos.
- ✓ UNICEF (1997). *Situação mundial da infância*. Brasília: UNICEF.

## FONTES NA INTERNET

- ✓ Agencia Lusa. (2013). Trabalho Infantil enraizado em Portugal mas crise pode ameaçar resultados. In Jornal I online. Acedido a 15 de Janeiro de 2014 em <http://www.ionline.pt/artigos/portugal/trabalho-infantil-erradicado-portugal-crise-pode-ameacar-resultados>
- ✓ Instituto Nacional de Estatística. (2013). Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo – Portugal. In *Portal Fundação Francisco Manuel dos Santos – Prodata – Base de Dados Portugal Contemporâneo*. Acedido em 20 de Junho de 2013 em <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educacao+e+formacao+total+e+por+sexo-433>

## LEGISLAÇÃO

- ✓ Ministério das Corporações e Previdência Social [MCPS] (1969). Decreto Lei nº 49408 de 24 de Novembro. Diário da República, 1ª série, nº 223, 1670-1687.
- ✓ Assembleia da República [AR] (1986). Lei n.º46/1986 de 14 de Outubro. Diário da República. 1ª série-A. nº.237, 3067-3081.
- ✓ Assembleia da República [AR] (1991). Lei n.º42/1991 de 27 de Julho. Diário da República. 1ª série-A. nº.171, 3729-3733.



- ✓ Ministério do Emprego e da Segurança Social [MESS] (1991). Decreto – Lei n.º 396/91 de 16 de Outubro. Diário da República. 1ª série-A. n.º.238, 5367-5370.
- ✓ Ministério da Educação [ME] (1996). Despacho Normativo n.º 147-B/ME/96 de 1 de Agosto. Diário da República, 2º série, n.º 177. 10719-10720.
- ✓ Ministério da Educação e Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social [MEMTSS] (2003). Despacho Conjunto n.º 948/2003 de 26 de Setembro. Diário da República, 2ª série, n.º 223, 14618-14619.
- ✓ Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho [MESST] (2004). Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho. Diário da República, 2ª série, n.º 175, 11297-11307.
- ✓ Ministério da Educação [ME] (2005). Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro. Diário da República, 1.º série-B, n.º.3, 71-76.
- ✓ Assembleia da República [AR] (2005). Lei n.º.49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República. 1ª série-A. N.º.166, 5122-5138.
- ✓ Ministério da Educação [ME] (2006). Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 de Janeiro. Diário da República, 1ª série-B, n.º 5, 156-160.
- ✓ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação [MTSSME] (2006). Despacho Conjunto n.º 171/2006 de 10 de Fevereiro. Diário da República, 2ª série, n.º.30, 1970-1971.
- ✓ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social [MTSS] (2007). Decreto – Lei n.º 326-B/2007 de 28 de Setembro. Diário da República, 1ª. Série – n.º.188, 6998-(5)-6998-(10).
- ✓ Resolução do Conselho de Ministros [RCM] (2009). Resolução do Conselho de Ministro 79/2009 de 2 de Setembro. Diário da República, 1ª. Série – n.º.170, 5848-5850.
- ✓ Ministério da Solidariedade e da Segurança Social [MSSS] (2011). Decreto-lei n.º 126/2011 de 29 de Dezembro. Diário da República, 1º série, n.º 249. 5509-5515.
- ✓ Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário[SEEBS] (2012). Informação 1/DGE/GD/2012 de 19 de Julho.

- ✓ Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2012). Decreto-lei nº. 176/2012 de 02 de Agosto. Diário da República, 1º série, n.º 149, 4068-4071.
- ✓ Ministério da Solidariedade e da Segurança Social [MSSS] (2012). Portaria n.º 272/2012 de 4 de Setembro. Diário da República, 1ª série, n.º 171, 5092-5099.
- ✓ Assembleia da República [AR] (2012). Lei n.º51/2012 de 05 de Setembro. Diário da República. 1ª série, n.º.172, 5103-5119.
- ✓ Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2012). Portaria n.º 292-A/2012 de 26 de Setembro. Diário da República. 1ª série, n.º.187, 5442-(2)-5442-(4).
- ✓ Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário [GSEEAEESEBS] (2012). Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de Outubro. Diário da República. 2º série, n.º 192, 33344-33346.
- ✓ Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2013). Despacho n.º4653/2013 de 3 de Abril. Diário da República. 2ª série, n.º 65, 11065-11066.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1**

**(CRITÉRIOS DE ANÁLISE E NÍVEIS DE AVALIAÇÃO DO PROJETO PIEF)**

### Critérios de Análise e Níveis de Avaliação do Projeto

**Tabela 48 – Critérios de análise e níveis de avaliação do projeto: Fonte: *PIEF de Torres Novas***

<b>Níveis de análise</b> <b>Critérios de análise</b>	<b>a</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>	<b>e</b>
<b>1 Assiduidade</b>	Falta injustificadamente a mais de 3% das aulas dadas.	Falta a mais de 10% das aulas, com justificação.	Falta entre 5% a 10% das aulas, com justificação.	Falta a menos de 5% das aulas, com justificação.	Nunca falta.
<b>2 Pontualidade</b>	Nunca é pontual.	Raramente é pontual.	Pontualidade irregular.	É quase sempre pontual.	É sempre pontual.
<b>3 Trabalho extra aula</b>	Nunca faz o trabalho extra aula.	Raramente faz o trabalho extra aula.	Faz irregularmente o trabalho extra aula.	Faz quase sempre o trabalho extra aula.	Faz sempre o trabalho extra aula.
<b>4 Responsabilidade</b>	Não assume qualquer responsabilidade.	Raramente é responsável pelos seus atos.	Assume irregularmente a responsabilidade.	É quase sempre responsável pelos seus atos.	É sempre responsável.
<b>5 Comportamento</b>	É indisciplinado.	Raramente tem comportamento adequado.	Comportamento irregular.	Tem quase sempre comportamento adequado.	Tem sempre comportamento adequado.
<b>6 Relacionamento</b>	Não tem relacionamento adequado.	Raramente tem relacionamento adequado.	Relacionamento irregular.	Tem quase sempre relacionamento adequado.	Tem sempre relacionamento adequado.
<b>7 Participação</b>	Nunca participa.	Participa raramente.	Participação irregular.	Participa adequadamente, quase sempre.	Participa adequadamente sempre.
<b>8 Recursos</b>	Nunca tem o material didático adequado.	Raramente tem o material didático adequado.	É irregular no uso de material didático próprio.	Tem quase sempre o material didático adequado.	Tem sempre o material didático adequado.
<b>9 Cooperação</b>	Nunca coopera.	Coopera raramente.	Cooperação irregular.	Coopera quase sempre.	Coopera sempre.
<b>10 Informação</b>	Não organiza a informação.	Tem dificuldade em organizar a informação.	Tem alguma facilidade em recolher e organizar informação.	Seleciona, recolhe e organiza informação, com facilidade.	Pesquisa, recolhe, organiza e produz informação.
<b>11 Expressão Oral</b>	Tem muita dificuldade em comunicar.	Tem dificuldade em comunicar.	Comunica com alguma facilidade.	Comunica com facilidade.	Comunica claramente.
<b>12 Expressão Escrita</b>	Tem muita dificuldade em comunicar.	Tem dificuldade em comunicar.	Comunica com alguma facilidade.	Comunica com facilidade.	Comunica claramente.
<b>13 Saberes e Aprendizagens</b>	Tem muita dificuldade na aquisição de conhecimentos.	Tem dificuldade na aquisição de conhecimentos.	Adquire e aplica os conhecimentos com alguma facilidade.	Utiliza os saberes com facilidade.	Utiliza os saberes com muita facilidade.
<b>14 Metodologia</b>	Não estabelece uma metodologia de trabalho e de aprendizagem.	Estabelece com dificuldade uma metodologia de trabalho e de aprendizagem.	Estabelece a metodologia de trabalho e aprendizagem com alguma facilidade.	Estabelece com facilidade a metodologia de trabalho e de aprendizagem.	Estabelece uma metodologia personalizada, de trabalho e de aprendizagem.
<b>15 Conteúdos</b>	Revela muita dificuldade em mais de 60% dos conteúdos. (indicar as dificuldades)	Revela alguma dificuldade em abordar os conteúdos. (indicar as dificuldades)	Revela alguma facilidade em abordar os conteúdos. (indicar as dificuldades)	Revela facilidade em abordar os conteúdos. (indicar as dificuldades)	Domina os conteúdos com facilidade e segurança.
<b>16</b>	Não consegue	Revela alguma	Revelou facilidade	Avalia com rigor,	Avalia e adequa o

<b>Auto Avaliação</b>	avaliar o seu desempenho.	dificuldade em avaliar o seu desempenho.	em avaliar o seu desempenho.	o seu desempenho.	seu desempenho, com rigor.
<b>17 Resolução de problemas</b>	Não consegue resolver problemas.	Revela alguma dificuldade em resolver problemas.	Consegue resolver autonomamente alguns problemas.	Resolve problemas autonomamente.	Resolve problemas autonomamente e com rigor.

Estes critérios de avaliação são usados pelo PIEF de Torres Novas desde o ano letivo 2007/2008 data do início do programa em Torres Novas. Os critérios de análise e avaliação do projeto foi elaborada pelas Equipas Móveis e Multidisciplinar de Lisboa e vale do Tejo do Programa para a Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil.

## **ANEXO 2**

**(GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS QUE ESTÃO EM ABANDONO)**

## **Guião de entrevista aos alunos que estão em abandono**

Bom dia/ boa tarde, o meu nome é Fernando Moro. Estamos a realizar um estudo sobre o abandono escolar. Para facilitar a análise das informações que nos fornecer, vou pedir-lhe para gravar esta entrevista. No entanto, as informações serão anónimas e confidenciais, nunca serão identificados os seus dados e nem serão em nenhum momento associados às informações que nos fornecer.

Local e data da realização da entrevista \_\_\_\_\_

### **1 Elementos de caracterização**

Começo por lhe pedir algumas informações sobre si e sobre o seu agregado familiar.

1.1 Idade, sexo e naturalidade.

1.2 Quantas pessoas fazem parte do seu agregado familiar?

1.3 Qual o seu parentesco e as suas idades?

1.4 Quais são as suas habilitações literárias?

1.5 Quais as habilitações literárias das pessoas que fazem parte do seu agregado familiar?

1.6 Qual a profissão das pessoas que fazem parte do seu agregado familiar?

1.7 Qual o ambiente dentro do agregado familiar? (se necessário esclarecer o que se entende por ambiente do agregado familiar).

### **2 Percurso escolar - Pré-escolar/1º Ciclo/2º Ciclo/3º Ciclo**

Vamos agora falar sobre o seu percurso escolar e as suas dificuldades.

2.1 – Qual a última escola que frequentou?

2.2 Como foi o seu percurso escolar?

2.3 Quais as suas recordações da escola?

2.4 Qual a sua relação com professores e colegas?

2.5 Era assíduo?

2.6 Quais os seus interesses/ desinteresses pela escola?

2.7 Quando andava na escola estudava? E onde costumava estudar?

2.8 Quais as disciplinas onde sentiu mais dificuldades? E porquê?

2.9 Quais as disciplinas onde sentiu menos dificuldades? E porquê?

2.10 Qual o apoio que da escola e família para superar essas dificuldades?

2.11 Teve problemas disciplinares na escola? Se sim, porquê?

- 2.12 Tinha apoio social escolar? Se sim, qual?
- 2.13 Teve algumas retenções? Quantas?
- 2.14 Qual o motivo dessas retenções?
- 2.15 Qual a reação do encarregado de educação a essas retenções?
- 2.16 Acha que as aprendizagens escolares foram importantes?

### **3 O Abandono escolar**

Pedia-lhe agora que me falasse acerca do momento em que se deu o seu abandono escolar e o qual o impacto na sua vida.

- 3.1 Qual foi a altura em que se deu o abandono escolar?
- 3.2 Quais as causas desse abandono escolar?
- 3.3 Qual a opinião dos seus familiares perante esse abandono?
- 3.4 O que fez a escola perante o seu abandono escolar?
- 3.5 Teve algum tipo de acompanhamento da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens quando se deu o abandono escolar? Se sim, qual?
- 3.6 O que fez nos primeiros momentos a seguir ao abandono escolar?
- 3.7 Quais os seus sentimentos após o abandono?
- 3.8 Alguma vez durante o seu abandono escolar pensou em voltar à escola?

### **4 O Futuro**

Por fim, vamos abordar algumas questões sobre as suas expectativas para o futuro.

- 4.1 Pensa no futuro voltar a estudar?
- 4.2 Quais as suas perspetivas para o futuro?

Muito obrigado pela colaboração



### **ANEXO 3**

**(GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS QUE ESTIVERAM EM ABANDONO)**

## **Guião de entrevista aos alunos que estiveram em abandono**

Bom dia/ boa tarde, o meu nome é Fernando Moro. Estamos a realizar um estudo sobre o abandono escolar. Para facilitar a análise das informações que nos fornecer, vou pedir-lhe para gravar esta entrevista. No entanto, as informações serão anónimas e confidenciais, nunca serão identificados os seus dados e nem serão em nenhum momento associados às informações que nos fornecer.

Local e data da realização da entrevista. \_\_\_\_\_

### **1 Elementos de caracterização**

Começo por lhe pedir algumas informações sobre si e sobre o seu agregado familiar.

1.1 Idade, sexo e naturalidade.

1.2 Quantas pessoas fazem parte do seu agregado familiar?

1.3 Qual o seu parentesco e as suas idades?

1.4 Quais são as suas habilitações literárias?

1.5 Quais as habilitações literárias das pessoas que fazem parte do seu agregado familiar?

1.6 Qual a profissão das pessoas que fazem parte do seu agregado familiar?

1.7 Qual o ambiente dentro do agregado familiar? (se necessário esclarecer o que se entende por ambiente do agregado familiar).

### **2 Percurso escolar - Pré-escolar/1º Ciclo/2º Ciclo/3º Ciclo**

Vamos agora falar sobre o seu percurso escolar e as suas dificuldades.

2.1 – Qual a escola que frequenta?

2.2 Como foi o seu percurso escolar?

2.3 Quais as suas recordações da escola?

2.4 Qual a sua relação com professores e colegas?

2.5 É assíduo?

2.6 Quais os seus interesses/ desinteresses pela escola?

2.7 Costuma estudar? Se sim, onde?

2.8 Quais as disciplinas onde sente mais dificuldades? E porquê?

2.9 Quais as disciplinas onde sente menos dificuldades? E porquê?

2.10 Qual o apoio que tem da escola e família para superar essas dificuldades?

2.11 Já teve problemas disciplinares na escola? Se sim, porquê?

- 2.12 Tem apoio social escolar? Se sim, qual?
- 2.13 Teve algumas retenções? Quantas?
- 2.14 Qual o motivo dessas retenções?
- 2.15 Qual a reação do encarregado de educação a essas retenções?
- 2.16 Acha que as aprendizagens escolares são importantes?

### **3 O Abandono escolar**

Pedia-lhe agora que me falasse acerca do momento em que se deu o seu abandono escolar e o seu impacto na sua vida.

- 3.1 Qual foi à altura em que se deu o abandono escolar?
- 3.2 Quais as causas desse abandono escolar?
- 3.3 Qual a opinião dos seus familiares perante esse abandono?
- 3.4 O que fez a escola perante o seu abandono escolar?
- 3.5 Teve algum tipo de acompanhamento da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens quando se deu o abandono escolar? Se sim, qual?
- 3.6 O que fez nos primeiros momentos a seguir ao abandono escolar?
- 3.7 Quais os seus sentimentos após o abandono?

### **4 Regresso à escola**

Vamos agora falar sobre o seu regresso à escola.

- 4.1 Como se deu o seu regresso à escola?
- 4.2 Qual a sensação de regressar à escola?
- 4.3 Houve dificuldades nesse regresso? Se sim, quais?
- 4.4 Teve apoio dos seus familiares nesse regresso?
- 4.5 Quais as expectativas futuras para a sua vida?

Muito obrigado pela colaboração

#### **ANEXO 4**

**(GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS  
EM ABANDONO)**

## **Guião de entrevista aos encarregados de educação dos alunos em abandono**

Bom dia/ boa tarde, o meu nome é Fernando Moro. Estamos a realizar um estudo sobre o abandono escolar. Para facilitar a análise das informações que nos fornecer, vou pedir-lhe para gravar esta entrevista. No entanto, as informações serão anónimas e confidenciais, nunca serão identificados os seus dados e nem serão em nenhum momento associados às informações que nos fornecer.

Local e data da realização da entrevista. \_\_\_\_\_

### **1 Elementos de caracterização**

Começo por lhe pedir algumas informações sobre si e sobre o seu agregado familiar.

1.1 Idade, sexo e naturalidade.

1.2 Quantas pessoas fazem parte do seu agregado familiar?

1.3 Qual o seu parentesco e as suas idades?

1.4 Quais são as suas habilitações literárias?

1.5 Quais as habilitações literárias das pessoas que fazem parte do seu agregado familiar?

1.6 Qual a sua profissão?

1.7 Qual a profissão das pessoas que fazem parte do seu agregado familiar?

1.8 Qual o ambiente dentro do agregado familiar? (se necessário esclarecer o que se entende por ambiente do agregado familiar).

### **2 Percurso escolar**

Vamos agora falar sobre como foi o seu percurso escolar

2.1 Como foi o seu percurso escolar?

2.2 Quais as suas recordações da escola?

2.3 Gostava de andar na escola?

2.4 Como era a sua relação com os seus colegas e professores?

2.5 Era assíduo á escola?

2.6 A sua família apoiava-o nos estudos?

### **3 Importância da escola**

Pedia-lhe agora que me falasse um pouco da importância/ escola e entidades que acompanham o seu educando.

3.1 Que importância dá á escola na formação do seu educando?

3.2 Como é a sua relação com a escola?

3.3 Qual a sua relação com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens?

3.4 Acha que a escola lhe foi útil na realização da sua profissão? Se sim ou não, porquê?

#### **4 Reação ao abandono escolar**

Por fim, vamos falar da sua reação ao abandono escolar do seu educando

4.1 Compreendeu o motivo do abandono escolar do seu educando?

4.2 Como reagiu a esse abandono escolar?

Se concordou com esse abandono a entrevista acaba aqui.

4.3 O que fez para inverter essa situação?

4.4 Apoiava o regresso do seu educando á escola?

4.5 Que prespetivas futuras vê para o seu educando?

Muito obrigado pela colaboração

## **ANEXO 5**

**(GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS  
QUE ESTIVERAM EM ABANDONO)**

## **Guião de entrevista aos encarregados de educação dos alunos que estiveram em abandono**

Bom dia/ boa tarde, o meu nome é Fernando Moro. Estamos a realizar um estudo sobre o abandono escolar. Para facilitar a análise das informações que nos fornecer, vou pedir-lhe para gravar esta entrevista. No entanto, as informações serão anónimas e confidenciais, nunca serão identificados os seus dados e nem serão em nenhum momento associados às informações que nos fornecer.

Local e data da realização da entrevista. \_\_\_\_\_

### **1 Elementos de caracterização**

Começo por lhe pedir algumas informações sobre si e sobre o seu agregado familiar.

1.1 Idade, sexo e naturalidade.

1.2 Quantas pessoas fazem parte do seu agregado familiar?

1.3 Qual o seu parentesco e as suas idades?

1.4 Quais são as suas habilitações literárias?

1.5 Quais as habilitações literárias das pessoas que fazem parte do seu agregado familiar?

1.6 Qual a sua profissão?

1.7 Qual a profissão das pessoas que fazem parte do seu agregado familiar?

1.8 Qual o ambiente dentro do agregado familiar? (se necessário esclarecer o que se entende por ambiente do agregado familiar).

### **2 Percurso escolar**

Vamos agora falar sobre como foi o seu percurso escolar

2.1 Como foi o seu percurso escolar?

2.2 Quais as suas recordações da escola?

2.3 Gostava de andar na escola?

2.4 Como era a sua relação com os seus colegas e professores?

2.5 Era assíduo á escola?

2.6 A sua família apoiava-o nos estudos?

### **3 Importância da escola**

Pedia-lhe agora que me falasse um pouco da importância/ escola e entidades que acompanham o seu educando.

3.1 Que importância dá á escola na formação do seu educando?



3.2 Como é a sua relação com a escola?

3.3 Qual a sua relação com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens?

3.4 Acha que a escola foi lhe útil na sua profissão? Se sim ou não, porque?

#### **4 Reação ao abandono escolar**

Falemos agora da reação ao abandono escolar do seu educando

4.1 Compreendeu o motivo do abandono escolar do seu educando?

4.2 Qual foi a reação ao abandono escolar do seu educando?

#### **5 Reação ao regresso a escola**

Para terminar vamos falar sobre o regresso a escola do seu educando

5.1 Como viu o regresso do seu educando a escola?

5.2 Quais as prespetivas para o futuro do seu educado.

Muito obrigado pela colaboração

**ANEXO 6**

**(AUTORIZAÇÃO DIRETOR DO AGRUPAMENTO)**

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas Artur Gonçalves

Fernando Moro, a frequentar o curso de Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, na Escola Superior de Educação de Portalegre, está a desenvolver uma dissertação sobre “Abandono Escolar - Pontos em comum entre pais e filhos” sob a orientação do Doutor Bruno Dionísio.

O trabalho que me proponho fazer tem como objetivos principais compreender as causas do abandono escolar e perceber se há pontos em comuns na relação com a escola entre educandos e encarregados de educação.

Venho por este meio, solicitar a autorização do Sr. Diretor para proceder à minha investigação nessa instituição, em anexo segue a autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

A recolha de dados, irá decorrer durante o 2º Período, será realizada apenas por mim e implicará: a realização de entrevistas a alunos que estiveram em abandono escolar.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final do estudo, sendo o anonimato dos seus protagonistas salvaguardado, incluindo a identidade do próprio Agrupamento.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência que se digne autorizar a realização da referida recolha de informação, a partir desta data e até ao final do 2º período.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup>, apresento os meus melhores cumprimentos.

Torres Novas, Fevereiro de 2013

**ANEXO 7**  
**(FICHA DE SINALIZAÇÃO PARA PIEF)**

## PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO 2013-2014

### Ficha de Sinalização para Integração de Aluno

<b>1. Identificação da criança/jovem</b>		Sexo: Masc. <input type="checkbox"/> Fem. <input type="checkbox"/>
Nome: _____		
Data de nascimento: ____/____/____	Idade: ____ Anos	Contacto: _____
Morada: _____		
Concelho: _____	Código Postal: _____	Freguesia: _____
Nome da mãe: _____	Contacto: _____	
Nome do pai: _____	Contacto: _____	
Encarregado de Educação: _____	NISS: _____	

<b>2. Caracterização da situação escolar da criança/jovem</b>	
Frequência escolar: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	Ano de escolaridade (concluído): _____
Última escola/agrupamento: _____	
Localidade: _____	Contacto: _____

<b>3. Situação de risco e/ou exclusão social que justifica a sinalização:</b>	
- Abandono escolar	<input type="checkbox"/>
- Absentismo escolar	<input type="checkbox"/>
- Analfabetismo	<input type="checkbox"/>
- Insucesso escolar	<input type="checkbox"/>
<b>Problemáticas Associadas e/ou fatores de risco associados</b>	
- Carência socioeconómica	<input type="checkbox"/>
- Comportamento de risco/deviante	<input type="checkbox"/>
- Indícios de utilização de criança/jovem em pornografia/prostituição	<input type="checkbox"/>
- Indícios de utilização de criança/jovem em tráfico de droga ou consumo	<input type="checkbox"/>
- Mendicidade	<input type="checkbox"/>
- Trabalho infantil	<input type="checkbox"/>
- Outra situação	<input type="checkbox"/>
Qual? _____	
<b>Medidas de Recuperação e de Integração implementadas (artº 20 da Lei nº 51/2012 de 5 de setembro):</b>	
_____	
_____	

<b>4. Identificação da entidade sinalizadora:</b>
Entidade sinalizadora: _____
Técnico/função: _____
Contactos: _____

<b>5. Receção da Sinalização (a preencher pelo Centro Distrital Segurança Social):</b>	
Data ____/____/____	
C. Distrital responsável: _____	Técnico: _____
Observações: _____	

Anexo: Lista de contactos do ISS, I.P.



## **ANEXO 8**

### **(AUTORIZAÇÃO ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO)**

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Fernando Moro, a frequentar o curso de Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, na Escola Superior de Educação de Portalegre, está a desenvolver uma dissertação sobre “Abandono Escolar - Pontos em comum entre pais e filhos” sob a orientação do Doutor Bruno Dionísio.

O trabalho que me proponho fazer tem como objetivos principais compreender as causas do abandono escolar e perceber se há pontos em comuns na relação com a escola entre educandos e encarregados de educação.

A recolha de dados, irá decorrer durante o 2º Período, será realizada apenas por mim e implicará: a realização de entrevistas a alunos que estiveram em abandono escolar, tendo já sido autorizada pelo respectivo Conselho Executivo.

Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Torres Novas, \_\_\_ de Fevereiro de 2013

Fernando Moro

-----  
**Autorização**

Eu,....., Encarregado de Educação do ....., nº....., da turma....., autorizo que entreviste e grave em áudio o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: ...../02/2013

.....  
(Assinatura do Encarregado de Educação)